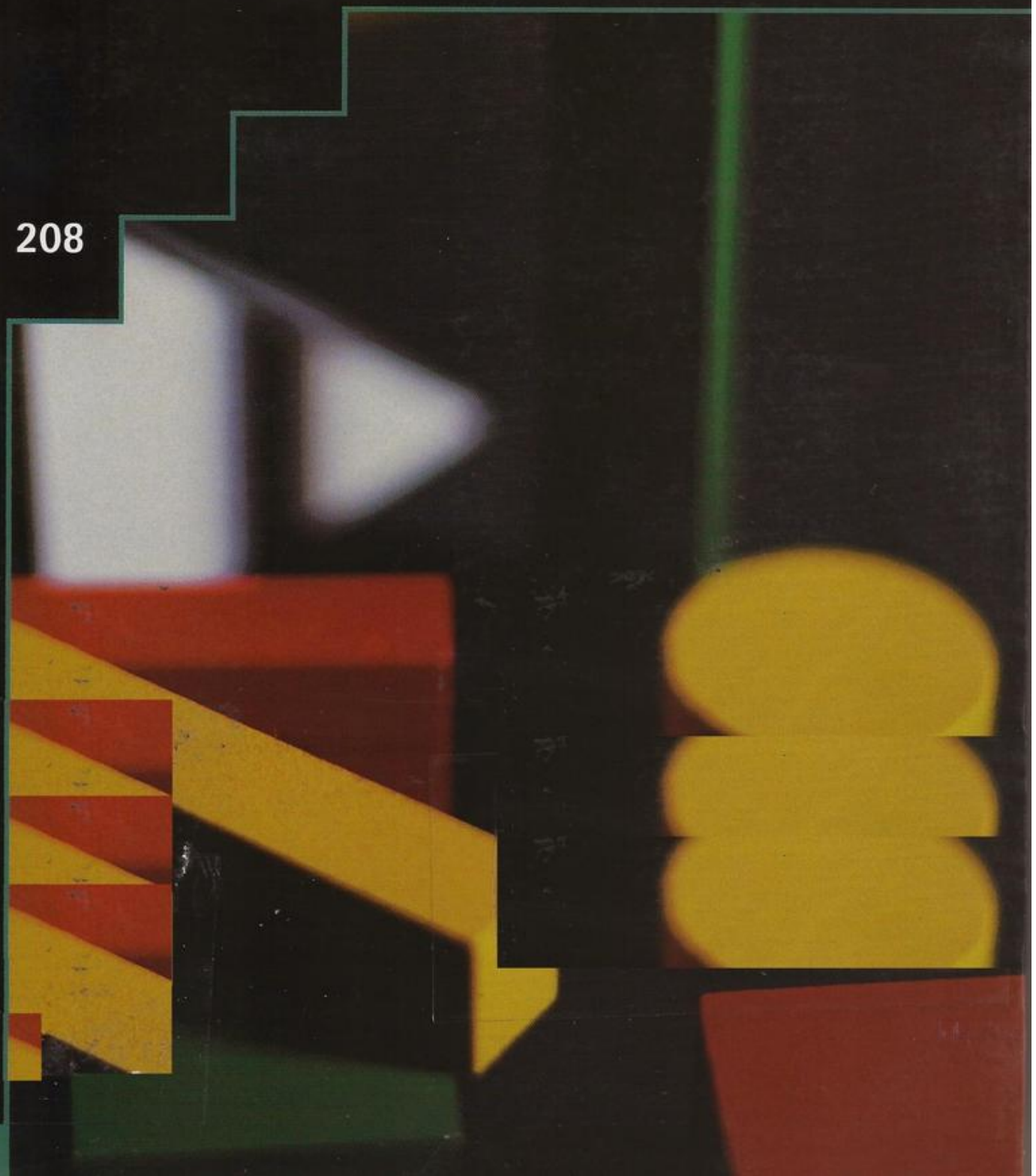
La evaluación psicopedagógica

Joan Bonals, Manuel Sánchez-Cano (coords.)

208



GRAÓ

El tema de la evaluación acompaña a los profesionales de la psicopedagogía como una de sus señas de identidad. En cierto modo, asesoramiento y evaluación psicopedagógica forman un binomio inseparable. Se evalúa para asesorar. Se asesora a partir de la evaluación. Se evalúa y se asesora como la principal manera de intervenir en el alumno, en el centro y en el sistema educativo.

La evaluación psicopedagógica es un manual de consulta que ofrece una gama de situaciones específicas de evaluación muy amplias. La primera parte del libro enmarca los aspectos conceptuales de la evaluación. La demanda suele ser el punto de partida que pone en marcha el proceso de intervención psicopedagógica.

La segunda parte está dedicada a las características de la evaluación psicopedagógica en las diferentes necesidades educativas que generan demanda de evaluación en las escuelas: el lenguaje escrito, las matemáticas, la comunicación; necesidades educativas generadas por las situaciones especiales que pueden vivir determinados alumnos, como los que tienen un entorno social desfavorecido o las características de la evaluación en los alumnos inmigrantes; necesidades educativas que derivan de las situaciones de hándicap personal debido a déficit visual, auditivo o motriz; necesidades educativas relacionadas con el desarrollo intelectual, abarcando las de los alumnos que presentan discapacidad y las de los superdotados.

ISBN 84-7827-366-2

9 788478 273669

La evaluación psicopedagógica

Joan Bonals, Manuel Sánchez-Cano (coords.)

370.15
E924

HU
Ej.3

HU021871

GRAÓ

208

Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado

© Joan Bonals, Manuel Sánchez-Cano (coords.), Anna Agón Angrill, Lluís Álvarez Domínguez, Ester Andújar, Carles Augé, Sergi Ballespí, M.ª Mercedes Burillo, Lola Calzada Pina, M. Claustre Cardona, Antoni Castelló, Teresa Colomer Llobet, Ramon Coma i Dosrius, Joan de Diego Navalón, Montse Dorado Mesa, Josep Font i Roura, Montserrat Fontbona, M. Claustre Jané i Ballabriga, Àngela González, Remei Grau i Pujol, Teresa Huguet, Dolors Llobet, M. Teresa Masot Espasa, Francesc-Vicent Mena i Berbegall, Juanjo Siguero Ayuso, Isabel Navarro Reche, Marta Pla i Llumà, Ramona Subias, Ramon Vilana Campá

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
C/ Francesc Tàrrega, 32-34. 08027 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: enero 2005
2.ª edición: noviembre 2006
ISBN 10: 84-7827-366-2
ISBN 13: 978-84-7827-366-9

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló
Impreso en México

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

Índice

Introducción, J. Bona s

Primera parte

1. **La evaluación p**
   Introducción
   Concepto, fra
   Procedimiento
   Bibliografía 2

2. **La demanda de**
   Introducción
   La enunciación
   El análisis de a
   La reformulac
   Bibliografía 4

3. **Técnicas e instr**
   Introducción
   El psicopedagog
   La demanda co
   Modelo de inter
   El proceso de e
   La observación
   La evaluación es
   de los equipos p
   Conclusiones
   Bibliografía 8
   Apéndices 82

4. **La entrevista co**
   Entrevista psicop
   Bases conceptua
   La posición de a
   ¿Con quién y cu
   Estructura de a
   ¿Qué pretende
   Bibliografía 9

5. **Evaluación psico**
   Evaluación de a
   El alumno y sus

Índice

Introducción, J. Bonals, M. Sánchez-Cano | **7**

Primera parte

1. **La evaluación psicopedagógica,** T. Colomer, T. Masot, I. Navarro | **13**
   Introducción | 13
   Concepto, finalidad y marco donde se sitúa | 14
   Procedimiento de evaluación psicopedagógica | 16
   Bibliografía | 21

2. **La demanda de evaluación psicopedagógica,** J. Bonals, À. González | **23**
   Introducción | 23
   La enunciación y la escucha de la demanda | 26
   El análisis de la demanda | 30
   La reformulación conjunta de la demanda y la organización de la respuesta | 43
   Bibliografía | 44

3. **Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica,** R. Coma, Ll. Álvarez | **45**
   Introducción | 45
   El psicopedagogo y la evaluación | 46
   La demanda como condicionante de la evaluación | 47
   Modelo de intervención y evaluación psicopedagógica | 48
   El proceso de evaluación psicopedagógica | 49
   La observación contextualizada, individual y grupal: un instrumento eficaz | 52
   La evaluación psicopedagógica como orientadora del debate y de las propuestas de los equipos docentes | 59
   Conclusiones | 60
   Bibliografía | 61
   Apéndices | 62

4. **La entrevista con los padres, los maestros y los alumnos,** R. Vilana | **67**
   Entrevista psicodiagnóstica | 67
   Bases conceptuales y marco teórico | 69
   La posición del asesor psicopedagógico | 74
   ¿Con quién y cuándo hacemos la entrevista? | 76
   Estructura de la entrevista y algunas estrategias que conviene utilizar | 78
   ¿Qué pretendemos con la entrevista? | 85
   Bibliografía | 86

5. **Evaluación psicopedagógica del alumnado y trabajo en red,** T. Huguet | **87**
   Evaluación del alumnado desde diferentes contextos | 87
   El alumno y sus entornos | 88

Diagnóstico y evaluación psicopedagógica | 91
La colaboración entre profesionales | 95
Bibliografía | 106

6. **Evaluaciones psicopedagógicas bajo demanda administrativa. Elaboración de dictámenes e informes,** J. de Diego | **107**
Introducción | 107
¿Por qué un capítulo específico sobre las demandas administrativas? | 108
¿De qué procesos estamos hablando exactamente? | 109
¿Qué características comunes tienen estos procedimientos? | 109
¿Pueden opinar sobre esto los profesionales? ¿Deben hacerlo? | 110
Dos tipos de necesidades. Dos estilos de abordaje | 113
Una mirada a la normativa | 114
¿Quién necesita qué en las evaluaciones bajo demanda administrativa? | 121
Propuestas concretas para atender las demandas administrativas | 123
Para terminar | 128
Bibliografía | 129

Segunda parte

7. **La evaluación psicopedagógica del alumnado con un entorno socialmente desfavorecido,** D. Llobet, E. Andújar, M. Fontbona, R. Subias | **133**
Introducción | 133
El alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas | 134
Evaluación del entorno social | 135
Situaciones que requieren una evaluación | 137
El profesional del trabajo social en el equipo de asesoramiento psicopedagógico (EAP) | 139
Contexto de la evaluación | 159
Aportación de la evaluación social a los centros educativos | 160
Relaciones de colaboración con la red de servicios del sector | 161
Bibliografía | 163

8. **La evaluación psicopedagógica del alumnado que tiene dificultades de comunicación y lenguaje,** M. Sánchez-Cano | **165**
Introducción | 165
Hacia un concepto de comunicación | 166
Desarrollo de la intencionalidad | 171
Las funciones comunicativas | 172
Perfil comunicativo | 176
Interacción, intencionalidad y estrategias en el alumnado con dificultades de comunicación | 178
La intencionalidad comunicativa en el entorno escolar | 179
El enfoque naturalista | 181
Consideraciones sobre el enfoque naturalista en el entorno escolar | 181

Estrategias de ayuda en el contexto escolar | 182
Bibliografía | 184

9. **La evaluación psicopedagógica del alumnado extranjero de nueva incorporación al sistema educativo,** L. Calzada, M. Burillo | **187**
Introducción | 187
Marco para la evaluación | 189
Proceso de intervención | 205
Instrumentos de evaluación | 209
Bibliografía | 213

10. **La evaluación psicopedagógica del alumnado con pérdida auditiva escolarizado en modalidad oral,** M. Cl. Cardona | **215**
Introducción | 215
Las dificultades auditivas | 216
Incidencia de la pérdida auditiva en el desarrollo | 220
Evaluación de las necesidades del alumnado con pérdidas auditivas | 225
Bibliografía | 239

11. **La evaluación psicopedagógica del alumnado con déficit visual,** F. V. Mena, J. Siguero | **241**
Introducción | 241
El déficit visual | 243
Incidencia del déficit visual y de la ceguera en áreas curriculares y de desarrollo | 253
Evaluación psicopedagógica de las necesidades del alumnado con déficit visual | 256
Instrumentos para evaluar a alumnado con deficiencia visual | 260
Bibliografía | 268
Glosario | 270

12. **La evaluación psicopedagógica del alumnado con discapacidad motora,** C. Augé | **273**
Información | 275
Elementos para la respuesta curricular | 280
Propuestas para la acción psicopedagógica | 287
Bibliografía | 292

13. **La evaluación psicopedagógica del alumnado con problemas y trastornos emocionales y conductuales,** M.Cl. Jané, S. Ballespí, M. Dorado | **293**
Introducción | 293
Rasgos diferenciales del enfermar psicológico en la infancia y en la adolescencia y sus implicaciones en el proceso de evaluación | 296
¿Cómo puede realizarse la evaluación psicopedagógica? | 300
Evaluación de los trastornos emocionales y de ansiedad | 302
Evaluación psicopedagógica de los trastornos del comportamiento | 311
Evaluación de los trastornos del espectro autista | 318
Conclusiones | 321
Bibliografía | 322

14. **La evaluación psicopedagógica del alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita,** R. Grau | **329**
Introducción | 329
Objetivos, contenidos y marco conceptual | 331
El proceso de evaluación | 333
Los resultados de la evaluación: hipótesis interpretativas | 349
Algunas implicaciones educativas | 353
Bibliografía | 355

15. **La evaluación de las matemáticas,** A. Agón, M. Pla | **357**
Introducción | 357
Contenidos | 359
Pruebas de evaluación | 368
Tablas de registro | 374
Bibliografía | 382

16. **Aproximación a la evaluación de la superdotación y los talentos,** A. Castelló | **383**
Introducción | 383
Inteligencia, superdotación y talentos | 386
Aspectos de desarrollo | 397
Sistemas de evaluación | 404
Conclusiones | 413
Bibliografía | 415

17. **La evaluación del alumnado con retraso mental,** J. Font | **417**
Introducción | 417
Definición y ámbitos de la evaluación | 418
La evaluación y la nueva definición de retraso mental | 420
Un modelo de evaluación para el alumnado con retraso mental. Procedimientos para su elaboración | 427
Concreción de la relación entre las capacidades de etapa priorizadas y las áreas, los contenidos y los objetivos curriculares | 445
Procedimientos y criterios para la revisión de las evaluaciones | 446
Bibliografía | 448

Relación de siglas | **451**

Sobre los autores | **453**

Introdu

Joan Bon

Cuando e
to psicopedag
lugar, sent a
mera perso
más allá. C
asesoram
cómo la
to un
efectiv
Todo
mera
toría
permite
De
a eva
evalu
caract
cepto
tambi
más
psicopedag
En
mo
la
en el
ámbito
a
datos
mación
de
gog
educativ
es de
centro
enfoque

Introducción

Joan Bonals, Manuel Sánchez-Cano

Cuando en el año 2000, un grupo de profesionales publicamos *El asesoramiento psicopedagógico en Catalunya*, nos planteamos diversos objetivos. En primer lugar, sentíamos la necesidad de explicar el asesoramiento psicopedagógico en primera persona y por nuestra propia voz. Sin embargo, las miras de esta iniciativa iban más allá. Como profesionales que llevábamos veinte años ejerciendo funciones de asesoramiento, queríamos poner sobre el tapete qué entendemos por esta función, cómo la hemos llevado a la práctica, qué condiciones pueden hacer del asesoramiento un instrumento eficaz para el sistema educativo y qué otras pueden menguar su efectividad reduciéndola a tareas inoperantes.

Todo ello, lo hacíamos con la autoridad que nos daba haber estado en la primera línea de fuego del asesoramiento durante muchos años y contar con la trayectoria suficiente para explicar cómo nos había ido en el camino. Esto siempre nos permite señalar atajos, vías principales y, tal vez, evitar vías muertas.

De nuevo, nos encontramos ante un tema que sentimos como muy nuestro: la evaluación psicopedagógica. Nuestro, porque, desde los orígenes, el tema de la evaluación ha acompañado a los profesionales de la psicopedagogía como una de las características identificadoras. Nuestro, al haber contribuido a su desarrollo, reconceptualización y adaptación al entorno educativo. Nuestro, ya que no podemos, ni tampoco queremos, apartar la evaluación de nuestro camino. Podrán variar las formas, los instrumentos y los criterios de evaluación, pero la función del asesoramiento psicopedagógico siempre estará unida a la tarea evaluadora.

En cierto modo, asesoramiento y evaluación psicopedagógica forman un binomio inseparable. Se evalúa para asesorar. Se asesora a partir de la evaluación. Se evalúa y se asesora como la principal manera de intervenir en el alumnado, en el centro y en el sistema educativo. Evaluación y asesoramiento parten de una concepción con amplitud de miras centrada en las necesidades educativas que tiene el alumno o la alumna para desarrollarse como persona, dentro de un contexto social y las necesidades que experimenta el centro para ayudarlos a crecer personalmente.

Haciendo uso de la memoria a corto plazo, tenemos que recordar que la figura de los profesionales de la psicopedagogía es reciente (la titulación de la psicopedagogía se aprueba en 1992). Con anterioridad a ésta, las distintas administraciones educativas -autonómicas o municipales- se nutrían, principalmente, de profesionales de la psicología o de la pedagogía como apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales. Y cada disciplina aportaba sus instrumentos, su metodología y sus enfoques teóricos sobre la evaluación.

Las diferentes normativas que han regulado las funciones de los psicopedagogos hablan *de identificar y evaluar las necesidades educativas*, como la primera función. Si del terreno de la normativa se pasa al de la práctica cotidiana en los centros educativos, una de las primeras tareas que se espera del psicopedagogo es que eva-

lúe las necesidades educativas de los alumnos. Esta demanda se puede expresar en términos formales de valorar, estudiar o diagnosticar las necesidades de un alumno, o en términos coloquiales: ¿quién no recuerda la demanda de *mirar a un niño*?

El ejercicio de la práctica psicopedagógica ha conducido también a redefinir el sentido de la evaluación de las necesidades educativas, para qué evaluamos, cuándo y cómo. Baste recordar los artículos que daban testimonio de un cambio conceptual y describían las transformaciones que se dan del lenguaje del trastorno al de las necesidades educativas especiales. Más tarde, otra serie de escritos nos informaba del cambio de las necesidades educativas especiales a la inclusión. Todas estas transformaciones repercuten en el concepto de intervención y, cómo no, en la evaluación psicopedagógica.

En esta introducción, nos gustaría destacar algunos rasgos que se pueden considerar como transversales en los diferentes capítulos. En primer lugar, partimos de una evaluación psicopedagógica contextualizada, no tan sólo como lugar físico de realización de las tareas evaluadoras, en la escuela, en el aula, en el patio, etc., sino porque los diferentes elementos contextuales forman parte de la evaluación y de la posterior intervención. No nos conformamos con la consideración de que el alumno o la alumna se encuentra en un contexto determinado; forma parte de él. El contexto, a su vez, es un elemento integrante de la realidad formativa del alumno. Por ello, también es objeto de evaluación y, en consecuencia, de intervención.

En este mismo sentido, la evaluación no es una tarea exclusiva del psicopedagogo o de la psicopedagoga. Los diferentes profesionales que intervienen en la situación educativa del alumno son, al mismo tiempo, evaluadores y agentes de intervención psicopedagógica. De la misma manera, considerando la evaluación con amplitud de miras, las situaciones interactivas con el alumno o la alumna son, a su vez, susceptibles de ser situaciones evaluadoras que aportan una información muy valiosa sobre los procesos psicológicos que se están llevando a cabo.

El calificativo *psicopedagógica* que acompaña a la evaluación también tiene unas connotaciones que merece la pena describir. Además de distinguirlo de diagnóstico clínico o médico, como factores que tiñen la evaluación con una significación específica, la consideración de psicopedagógica, alude a que el núcleo de la evaluación es el hecho de la enseñanza-aprendizaje y el contexto en el que tiene lugar la interacción educativa. Sin negar que las necesidades educativas a menudo derivan de hándicaps o situaciones personales específicas, nos centramos en las circunstancias a partir de las cuales todos los alumnos tienen que construir sus aprendizajes y deben desarrollarse como personas.

Para la organización de los distintos temas, hemos pensado en dos apartados que distribuyen los diferentes capítulos del texto. Una primera parte enmarca los aspectos conceptuales y define nuestros puntos de vista sobre los rasgos que configuran el panorama de la evaluación psicopedagógica. La segunda, la dedicamos a desarrollar las características concretas que es preciso tener en cuenta en la evaluación de las distintas necesidades educativas.

Por lo que se refiere a la configuración del marco conceptual, en los títulos de los diferentes capítulos se ven reflejados los ejes transversales que definen nuestra posición con respecto a la evaluación psicopedagógica. A menudo, la intervención

tiene un itinerario bastante común que, en la mayoría de casos, comienza con una demanda. Éste suele ser el punto de partida que pone en marcha el proceso de intervención psicopedagógica. Existen demandas de diferentes tipos que responden a motivaciones y expectativas diversas. La demanda condiciona, en parte, la trayectoria de la intervención. Por ello se ofrecen unas páginas dedicadas a analizar las diferentes clases de demanda y a perfilar estrategias para vehicularlas hacia una intervención eficaz. Del mismo modo, en la entrevista -como parte de la evaluación- con las personas relevantes en la situación educativa que se gestiona, se evidencian indicios significativos de la misma situación que se pretende evaluar y se obtienen pistas del itinerario que se podrá seguir a partir de la evaluación.

La evaluación entendida como las actuaciones que lleva a cabo un solo profesional o un solo servicio cada vez tiene menos sentido. A menudo, sobre la situación de un alumno o una alumna determinados, se producen intervenciones a partir de diferentes entornos: sanitario, educativo, social, etc. No se trata tan sólo de invocar la necesaria coordinación entre todos los servicios que toman parte, sino de propiciar la responsabilidad compartida que se tiene en cada situación. En la medida en que formamos parte de una red social, estamos obligados a tener en cuenta y a compartir la responsabilidad en la atención que es preciso dar.

Una buena parte de las demandas de evaluación procede de la propia administración educativa. Nos ha parecido importante desarrollar unas líneas para explicar las diferencias que se dan en el proceso de evaluación cuando se trata de una demanda que solicita ayuda, o de una demanda tipo «peritaje». En este último caso, las actividades evaluadoras pueden generar unas conclusiones que necesariamente es preciso tener en cuenta. Entonces, hay que compaginar el equilibrio, no siempre fácil, entre las funciones de asesoramiento con las que, en cierta manera, impone el hecho de dictaminar.

La segunda parte del libro está dedicada a la evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas que derivan de diversas situaciones específicas que afectan a la vida del alumno y la dinámica del centro. En los temas de esta segunda parte, se describen las características de las necesidades educativas y, acto seguido, los criterios o las pautas que deben orientar la evaluación de las mismas.

Los diferentes capítulos se agrupan en la evaluación de las necesidades educativas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje que pueden compartir todos los alumnos: el lenguaje escrito, las matemáticas o la comunicación. Otro grupo de necesidades educativas viene generado de las situaciones especiales que pueden vivir determinados alumnos, como los que tienen un entorno social desfavorecido o las características de la evaluación en los alumnos inmigrantes. También merecen un tratamiento específico las necesidades educativas que derivan de las situaciones de hándicap personal debido a déficit visual, auditivo o motor. Por último, hemos pensado dedicar unos capítulos a la evaluación de las necesidades educativas relacionadas con el desarrollo intelectual, abarcando las de los alumnos que presentan discapacidad y las de los superdotados.

Somos conscientes de que el abanico de situaciones específicas de evaluación de necesidades educativas podría ser más amplio y dedicar otros capítulos a describir un mayor número de necesidades especiales derivadas de otros síndromes, hándi-

caps o vivencias excepcionales. Sin embargo, consideramos que ofrecemos al psicopedagogo o a la psicopedagoga una gama suficientemente amplia, que deja constancia de los cambios conceptuales, de los instrumentos psicopedagógicos y de la metodología contrastada por la práctica y la reflexión de los profesionales que han profundizado en los diferentes temas que, a través de estas líneas, desean compartir con los lectores.

Prime

Primera parte

1

La evaluación psicopedagógica

Teresa Colomer, M.ª Teresa Masot, Isabel Navarro
EAP Sabadell B-34

Introducción

Este capítulo pretende plantear un marco de referencia para la evaluación psicopedagógica y hacer una propuesta de procedimientos y estrategias. Se fundamenta en nuestro trabajo compartido de reflexión y sistematización sobre la práctica en el ámbito de la evaluación. Nace del reto de impartir un módulo sobre *la evaluación de los trastornos de aprendizaje* en el Máster en Psicopatología Infantil y Juvenil de la Universidad Ramon Llull de Barcelona. Se ha enriquecido con las aportaciones del alumnado desde el curso 1995-1996.

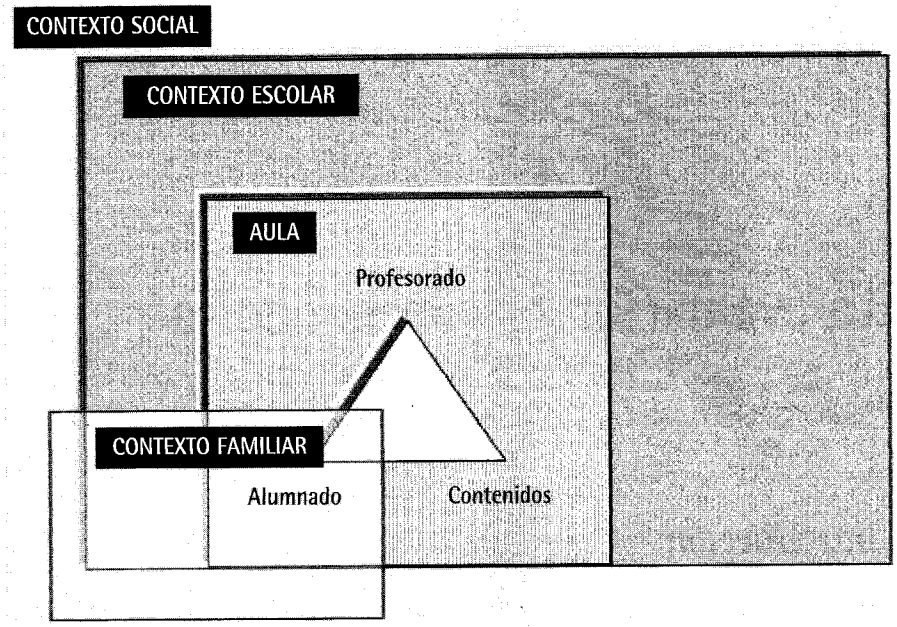
Seguro que muchos sentirán como suyos una parte importante de los puntos de vista que expondremos. Estamos convencidas de ello. Procedemos de una historia común en la que los profesionales de los EAP (Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico) hemos considerado esencial compartir lo que hacemos y lo que sabemos. Es nuestro *saber* compartido.

Nuestro referente principal a la hora de hablar de la evaluación psicopedagógica es nuestra práctica profesional desde el EAP y no podemos desvincularla de la función asesora que nos corresponde, interviniendo en los diferentes ámbitos: el alumnado, sus familias, el profesorado y los centros docentes (véase el cuadro 1). A lo largo del capítulo, trataremos esta perspectiva.

El marco teórico básico de referencia sobre el que se sostiene la evaluación psicopedagógica tal y como la entendemos es el de la concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje y la teoría sistémica.

Al mismo tiempo, entendemos que la evaluación psicopedagógica debe permitirnos disponer de información relevante en relación, no tanto con las dificultades que presenta un determinado alumno o grupo de alumnos, un maestro o unos padres, sino a sus capacidades y potencialidades. Así pues, no hablamos de hándicaps ni de dificultades, sino de necesidades educativas del alumnado, que necesariamente

Cuadro 1. Marco donde se sitúa la evaluación psicopedagógica



se tendrán que traducir en situaciones susceptibles de mejora y concreción de ayudas y apoyos. En la misma línea, consideramos que la interacción que el alumnado establece en los distintos contextos (aula, familia, entorno social más amplio) determina tanto sus competencias y habilidades como la definición de las ayudas que necesita.

Identificaremos a los participantes en el proceso de evaluación, las técnicas y los instrumentos que utilizamos.

Concepto, finalidad y marco donde se sitúa

Entendemos la evaluación psicopedagógica como «un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante de la situación de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características propias del contexto escolar y familiar, a fin de tomar decisiones para promover cambios que hagan posible mejorar la situación planteada» (Colomer, Masot, Navarro, 2001).

Se trata de *un proceso* porque no se reduce a una actuación puntual o bien a unas actuaciones aisladas, sino que tiene un inicio y una continuidad de actuaciones interrelacionadas, destinadas a investigar y comprender mejor el hecho de enseñar y aprender.

Se desarrolla *en colaboración* con el conjunto de participantes en el proceso: el alumnado, la familia, el centro educativo, otros profesionales, etc. Desde el punto de vista de éstos, tiene un carácter interdisciplinario, con aportaciones propias de la competencia de cada uno.

Hablamos de recogida de *información relevante* porque, ante una situación de evaluación psicopedagógica, siempre se tienen que priorizar aquellos aspectos que hay que evaluar que nos serán más críticos para tomar decisiones en relación con la respuesta educativa y con los cambios progresivos que se deberán planificar y, por lo tanto, este criterio guiará la recogida de información.

Este proceso se desarrollará en los contextos más significativos donde se dé la situación de enseñanza-aprendizaje.

Es en el aula donde la interacción entre el alumnado, el profesorado y los contenidos configuran, en parte, esta situación. Pero no podemos olvidar que el aula forma parte de una institución escolar con su propia historia, su organización y su funcionamiento. Es evidente que ambos contextos, o si se quiere, sistemas, interactúan influyéndose mutuamente. Al mismo tiempo, el centro educativo forma parte de un contexto social más amplio con el que también se produce esta influencia mutua. Dentro de este contexto social, queremos hacer una referencia especial a la familia, de la que el alumnado forma parte, interactuando con los otros contextos descritos.

Haciendo un paralelismo con la teoría de sistemas, podemos decir que cualquier cambio que se produce en alguno de estos sistemas lleva a cambios o adaptaciones de los otros. La evaluación psicopedagógica tendrá que tener en cuenta todos estos contextos así como su interacción (véase el cuadro 1).

Hemos de tener presente que la evaluación no se realiza nunca en el vacío, siempre acostumbra a ser fruto de una demanda o de una necesidad detectada. En este sentido, no se podrá perder de vista el objetivo o la finalidad para la que se inicia un proceso de evaluación. Esta finalidad nos condicionará tanto las actuaciones que se realizarán como los instrumentos que se emplearán, pero, sobre todo, los procedimientos que se llevarán a cabo.

Desde esta perspectiva, es importante introducir el concepto de eficiencia en la evaluación psicopedagógica. Cuando se detecta una necesidad, no todo lo que es susceptible de ser evaluado en la situación que se plantea tendrá que ser objeto de evaluación. Siempre se priorizarán los aspectos más relevantes según la propuesta y solamente se planificarán las actuaciones necesarias para promover cambios.

Este proceso es dinámico e interactivo, es decir, que las actuaciones que se desarrollan interactúan con el resto de los participantes (el alumnado, el profesorado, la familia, el EAP, los demás servicios, etc.) en el proceso, modificándose mutuamente.

Para que esta interacción conlleve una mejora real de la situación que se evalúa, las personas que participen tienen que estar implicadas activamente en el proceso y sentirse competentes, cada una en la función que desarrolla. Compartir la finalidad de la evaluación será el primer paso del trabajo en equipo del conjunto de participantes. Es el requisito imprescindible para poder promover cambios.

A fin de que cada participante pueda sentirse competente en lo que le corresponde, tenemos que centrarnos necesariamente en la evaluación de las capacidades y potencialidades más que en el déficit y las dificultades. En consecuencia, las orientaciones que se deriven de aquí se encaminarán a planificar las ayudas y condiciones que hagan posible la mejora de la situación planteada.

Por lo tanto, la evaluación psicopedagógica es una herramienta para tomar decisiones que mejoren la respuesta educativa para el alumno o grupo de alumnos, pero también para promover cambios en el contexto escolar y familiar.

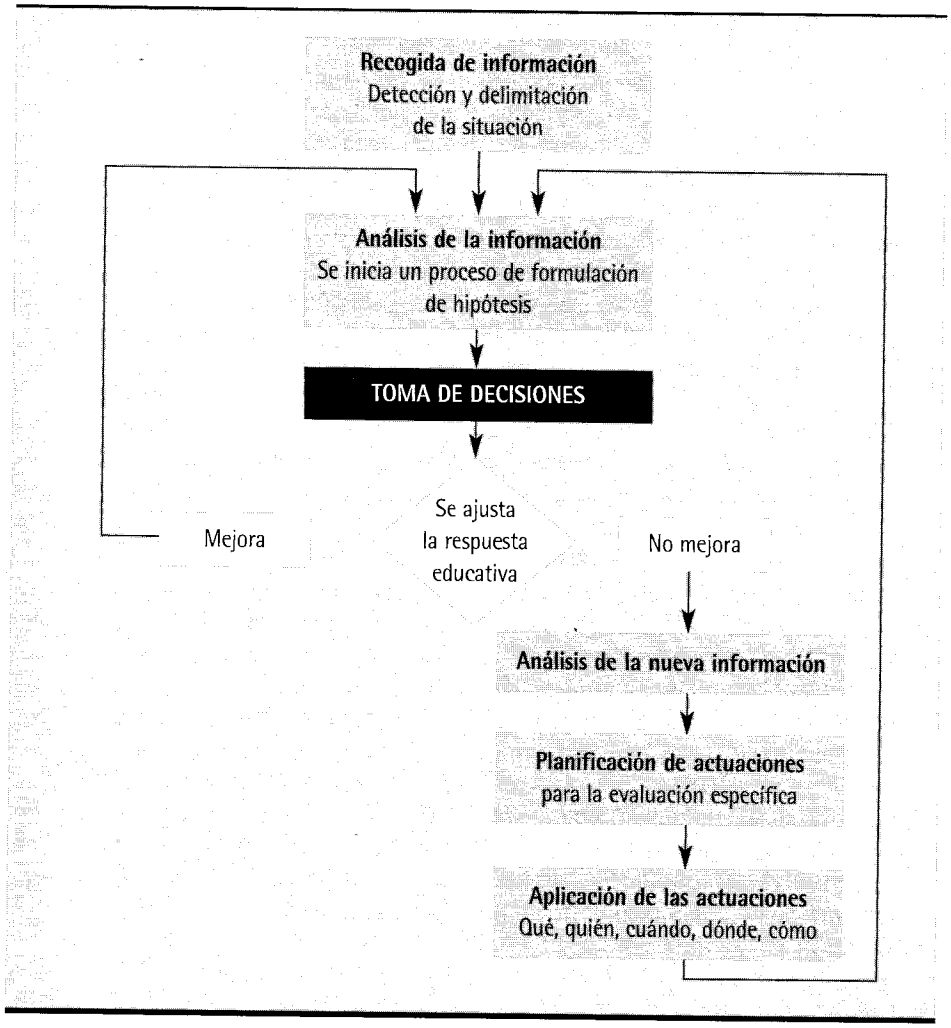
Procedimiento de evaluación psicopedagógica

La evaluación psicopedagógica normalmente se inicia con la detección de una necesidad. Se concreta en una demanda de intervención profesional con la finalidad de buscar mejoras en la situación planteada. Pone en marcha un proceso compartido de recogida y análisis de información, formulación de hipótesis y toma de decisiones (véase el cuadro 2).

La demanda, ampliamente trabajada en el segundo capítulo de esta publicación, se tendrá que concretar y reformular conjuntamente para que nos permita:

- Identificar la finalidad de la evaluación psicopedagógica, siempre orientada a una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje para introducir las ayudas sobre qué, cómo y cuándo se quiere enseñar. En definitiva, ajustar la respuesta educativa a las necesidades evaluadas.
- Determinar quiénes serán los participantes con los que tendremos que compartir el proceso de evaluación para planificar las actuaciones iniciales:
  - El alumno y/o grupo de alumnos.
  - La familia.
  - El maestro tutor y/o el equipo docente.
  - Los especialistas en pedagogía terapéutica y/o psicopedagogía.
  - El/los profesional/es del EAP (psicólogo, pedagogo, psicopedagogo/trabajador social).
  - Otros servicios y profesionales (CREDA –Centro de Recursos para Deficientes Auditivos–, EAP para deficientes visuales, CDIAP –Centro de Desarrollo y Atención Precoz–, Servicios sociales, CSMIJ –Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil–, Servicios de neurología pediátrica, etc.).
- Plantear unas primeras hipótesis fundamentadas en el análisis y la interpretación de la información.
- Iniciar la toma de decisiones orientando los ajustes de la respuesta educativa o determinando que se necesita disponer de más información.
- Recoger más información relevante, si es necesario. Cuál, cómo, en qué contexto, con quién.
- Planificar actuaciones específicas de evaluación. Cuáles, con quién, con qué instrumentos y materiales, etc.
- Analizar la nueva información, verificar o desestimar las hipótesis anteriores para establecer otras nuevas.
- Acordar las propuestas de cambio y tomar decisiones de ajustes en la respuesta educativa.
- Establecer un proceso de seguimiento para realizar los ajustes dependiendo de la evolución.

Cuadro 2. La evaluación psicopedagógica como instrumento para tomar decisiones y mejorar la respuesta educativa


Recogida de información
Detección y delimitación de la situación
Análisis de la información
Se inicia un proceso de formulación de hipótesis
TOMA DE DECISIONES
Se ajusta la respuesta educativa
Mejora
No mejora
Análisis de la nueva información
Planificación de actuaciones para la evaluación específica
Aplicación de las actuaciones
Qué, quién, cuándo, dónde, cómo

El conocimiento previo de cada uno de los participantes y de su contexto, así como la interacción que establecen, será al mismo tiempo:

- Un indicador para formular hipótesis.
- Un instrumento para el análisis.
- Un recurso para introducir ayudas y mejoras.

La perspectiva de nuestro trabajo nos permite abordar el proceso de evaluación con este conocimiento previo del centro escolar, del profesorado, del alumnado, de las familias y del entorno social donde todos se insertan. Este abordaje es lo que hace

posible introducir cambios que permiten mejoras en la situación que es objeto de evaluación desde el inicio del proceso y hacerlo de la manera más ajustada posible.

A lo largo del proceso de evaluación, se deben evitar intervenciones que puedan llevar a una falta de implicación de los participantes en el proceso, que pueden situarse como simples aplicadores de propuestas de modificación en el qué, cómo y cuándo enseñar. Este hecho generaría una dependencia del asesor y no fomentaría la autonomía deseable.

En la medida en que con esta metodología se despliegan los diferentes momentos del proceso de evaluación, todos los participantes vamos adquiriendo habilidades para comprender mejor la situación que es objeto de evaluación, para plantearnos nuevos interrogantes y para estar activos en el proceso de cambio:

- Profesorado y profesionales del EAP y de otros servicios, para analizar nuestra intervención en cada caso y ajustarla al resto de participantes.
- Alumnado y familias atendidos con comprensión y respeto para participar activamente en el proceso de análisis y mejora.

Evidentemente, los profesionales del EAP, que ejercen su trabajo en el contexto escolar, también son unos participantes en este proceso. Por lo tanto, la evaluación psicopedagógica entendida de esta manera está vinculada estrechamente a la función de orientación y asesoramiento, que se irá ajustando en la interacción con el resto de participantes en el proceso, respetando ritmos y momentos, haciendo aportaciones que puedan llegar a buen puerto, tanto en relación con el alumnado como con el profesorado y las familias.

Cuando se nos hace una demanda, ya sea para evaluar las necesidades educativas de un alumno, de un grupo de alumnos, o de una situación escolar o familiar, la recogida y el análisis de información nos debe permitir identificar los elementos susceptibles de mejora, pero también las competencias y capacidades de los participantes, para que las propuestas de cambio puedan ser llevadas a cabo con éxito y satisfacción por parte de todos. En definitiva, se trata de trabajar en la *zona de desarrollo próximo* (Vigotsky, 1972) del conjunto de participantes en el proceso e ir construyendo conocimiento compartido que sea significativo para todos los implicados.

La evaluación psicopedagógica, aunque pueda centrarse más o menos en uno u otro participante o aspecto de la situación que evaluamos, nunca puede llevarse a cabo de manera aislada, siempre debe tener en cuenta el contexto donde se produce y los mecanismos de interacción e influencia que se dan (véase el cuadro 1).

A menudo, en el proceso de evaluación, también identificamos situaciones susceptibles de mejora que no son objeto de demanda en ese momento. En este caso, se tendrá que esperar y propiciar el momento y/o contexto más apropiado para iniciar un nuevo proceso de evaluación.

Desde esta perspectiva, nos dotamos de una estrategia de intervención que hace posible que los cambios que se introduzcan en una situación concreta se hagan extensibles a otras situaciones. A menudo, por ejemplo, una propuesta que ajusta la respuesta educativa a las necesidades especificas de un niño o una niña puede comportar una mejora para otros compañeros y para todo un grupo clase. También se puede in-

corporar al Proyecto Curricular del Centro (PCC), después de ser recogida y analizada por el profesorado de un nivel, de un ciclo, desde la comisión pedagógica, etc.

Haremos un breve recorrido por algunos de los aspectos más relevantes que acostumbran a ser objeto de evaluación teniendo como referente, una vez más, el cuadro 1.

En el contexto escolar

El aula

Es un subsistema dentro del contexto escolar donde se dan situaciones de interacción entre el alumnado, el profesorado y los contenidos de aprendizaje. Es donde se sitúa el *triángulo interactivo* (Coll, 1999). Para facilitar la recogida de datos y el análisis, podemos centrarnos en cada unos de sus vértices:

- *La interacción entre el alumno o grupo de alumnos y los contenidos de aprendizaje.* Nos interesará disponer de elementos para comprender cómo ayudar al alumno o grupo de alumnos respecto a lo que puede aprender.
  A veces tendremos que evaluar sus capacidades (motrices, de equilibrio personal, cognitivas, de relación interpersonal y de inserción social) y sus niveles de competencia para ver cómo favorecen o dificultan sus adquisiciones en el contexto escolar y familiar que lo rodea.
  Se pondrá especial énfasis en su estilo de aprendizaje: cómo puede aprender mejor. Qué condiciones personales y del entorno le facilitan el aprendizaje. Cómo integra los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva y cómo utiliza de forma funcional sus aprendizajes haciéndolos significativos. Cómo analiza el alumnado su propia actividad de aprender, qué sentido tienen para él los contenidos que se le presentan y con qué grado de motivación y autonomía los afronta. Qué actitud muestra delante de los conflictos cognitivos (Piaget, 1983); si le significan un reto o una dificultad, etc.
- *La interacción entre el alumno o grupo de alumnos y el profesorado.* Nos interesará conocer cómo el profesorado parte de los conocimientos previos del alumnado para incorporar nuevos conocimientos de aprendizaje. Qué ayudas pedagógicas se facilitan en el aula y el grado de planificación didáctica. Si estas ayudas permiten que el alumnado alcance los nuevos contenidos de aprendizaje y favorecen la autonomía del alumno o, por el contrario, lo mantienen en un estado de continua dependencia.
  Es importante conocer si la intervención educativa está desarrollando o no la formación de un autoconcepto positivo en el alumnado y una dinámica de grupo cohesionada. Será también importante constatar las expectativas del profesorado respecto al aprendizaje de un alumno o una alumna en particular y del grupo en general, así como si su estilo docente contempla el estilo de aprendizaje del alumnado que integra el grupo, ofreciendo caminos y ayudas que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos.
- *La interacción entre el profesorado y los contenidos de aprendizaje.* En muchas situaciones, tendremos que recoger información referida a la programación y especialmente a cómo ésta se aplica en el aula. Cómo se abordan

los diferentes tipos de contenidos; si su tratamiento asegura el desarrollo de las capacidades del alumnado y si su secuenciación favorece el aprendizaje. Si la metodología es adecuada para atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos; qué recursos humanos, materiales y funcionales se utilizan y su grado de adecuación para el alumno o la alumna en concreto o para todos ellos de acuerdo con las intenciones educativas. También se analizará cómo se concreta la evaluación en el aula. Si se realiza en los momentos iniciales, durante y al final del aprendizaje. Si tiene una función reguladora introduciendo cambios en la propia práctica. Habrá que contemplar el grado de adecuación de la programación del aula en relación con el alumnado y el Proyecto Curricular del Centro (PCC).

El centro educativo

Forma parte de un sistema más amplio que llamamos *sistema educativo*. Su aspecto institucional hace que sea un sistema organizado internamente, pero con suficiente autonomía para modificar aspectos que comporten cambios y situaciones de mejora.

El conocimiento de la organización y funcionamiento interno del centro en todo lo que hace referencia a los aspectos institucionales y educativos es información relevante para la toma de decisiones y especialmente para establecer itinerarios de intervención ajustados. También lo es conocer los criterios y planteamientos existentes sobre la detección de necesidades del alumnado, las modalidades organizativas y metodológicas de atención de la diversidad y saber cómo se recogen en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) y cómo se concretan en el Proyecto Curricular del Centro (PCC). En definitiva, disponer de conocimiento de la estructura organizativa del centro en el momento de identificar necesidades y poner en funcionamiento procesos de evaluación interna nos permite participar desde nuestra experiencia profesional en los posibles cambios institucionales.

En el contexto familiar

El contexto familiar, de donde procede el alumnado, lo ha dotado de unos referentes que aporta a la escuela para establecer los primeros lazos con un nuevo contexto. La familia es el primer núcleo de socialización de los niños y favorece, en mayor o menor grado, las interacciones para la inserción escolar y social.

La información que se recoge en las entrevistas con los padres o familiares cercanos, y la que pueden aportar otros profesionales, si es necesario, permite conocer cómo se organiza el entorno familiar para procurar el bienestar de sus miembros, las pautas educativas basadas en las creencias de los progenitores sobre cómo se debe educar a los hijos, qué esperan de ellos en el seno de la familia, en la escuela, en el futuro, etc., y analizarlo conjuntamente para conseguir la mayor sintonía posible entre los objetivos educativos escolares y familiares y las expectativas que tienen los unos respecto a los otros.

Desde esta perspectiva, es importante saber cómo participan los padres de la experiencia escolar de sus hijos: las ayudas que les facilitan, la relación que establecen con la escuela, la colaboración en actividades y cómo la escuela prevé y organi-

za esta relación, es decir, actuaciones de acogida, entrevistas con los tutores, canales de comunicación que se establecen entre la escuela y la familia, etc.

El análisis compartido de esta información permite conocer y comprender mejor al alumnado, tanto a la familia como al profesorado, y crear las condiciones para compartir criterios educativos entre los dos contextos. Será necesario hacerlo en un clima de consideración y respeto para las responsabilidades que cada uno tiene asignadas, con el objetivo de favorecer el desarrollo del niño o el adolescente. Así, los padres mejoran su competencia educativa y pueden vivir con satisfacción el crecimiento de sus hijos.

No podemos olvidar que tanto el contexto escolar como el familiar se sitúan en un contexto social concreto, en proceso de mutua interacción. En la evaluación, tendremos que tener presente el grado de adaptación e identificación de la escuela y la familia a las exigencias del entorno social.

Queremos insistir en que la información relevante generalmente se obtiene del análisis de situaciones ordinarias y contextualizadas. Solamente cuando este análisis no nos proporcione información suficiente para comprender la situación y tomar decisiones ajustadas, planificaremos actuaciones específicas de evaluación, profundizando en los aspectos que se tienen que complementar.

Es evidente que deberemos evaluar todo aquello que sea crítico ante la necesidad detectada. Conviene tener muy presente la finalidad que nos hemos propuesto para establecer los itinerarios apropiados, decidir qué materiales utilizaremos, en qué situaciones, cómo, con quién los compartiremos y, en definitiva, qué ayudas introduciremos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar los recursos ordinarios y, si es necesario, plantear otros específicos con la colaboración activa de todos los participantes en el proceso.

No es el objetivo de este capítulo profundizar en los instrumentos y/o materiales de evaluación psicopedagógica. En primer lugar, porque consideramos que el propio procedimiento aquí descrito actúa como instrumento. En segundo lugar, porque subrayamos el uso que hacemos de ellos de acuerdo con el referente en el que trabajamos y situamos la evaluación psicopedagógica. Finalmente, porque ya es objetivo de los siguientes capítulos de esta publicación.

Los instrumentos y materiales serán de utilidad siempre y cuando tengamos presentes las interacciones entre los diferentes elementos de la situación que se evalúa. También cuando nos permitan compartir con el alumnado, el profesorado y la familia el análisis de la situación y las posibilidades de cada uno para implicarse activamente en las propuestas de cambio. Éstas tienen que permitir avanzar, de un lado, en la mejora de la respuesta educativa en la escuela y en la familia para el desarrollo de los niños y adolescentes. Y de otro, en el aumento de la competencia personal en el trabajo cuando éste se lleva a cabo entre profesionales y familia.

Bibliografía

ANDOLFI, M. (1991): *Terapia familiar. Un enfoque interaccional.* Barcelona. Paidós.

BASSEDAS, E. y otros (1989): *Intervenció educativa i diagnòstic psicopedagògic.* Barcelona. Laia. Colección «Quaderns de Pedagogia».

COLL, C.; ONRUBIA, J. (1999): *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar.* Barcelona. EDIUOC.
COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (1990): *Desarrollo psicológico y educación.* Vols. 1, 2 y 3. Madrid. Alianza Editorial.
COLL, C.; SOLÉ, I. (1989): «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica». *Cuadernos de pedagogía*, 168, pp. 16-20.
COLOMER, T.; MASOT, M.J., NAVARRO, J. (2001): «L'avaluació psicopedagògica». *Àmbits de psicopedagogia*, 2, pp. 15-18.
DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1995): *L'avaluació a l'ESO.* Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Colección «Educació Secundària Obligatòria».
– (1998): *Avaluació interna de centres. Orientació i recursos.* Generalitat de Catalunya
JORBA, J.; SANMARTÍ, N. (1993): «La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje». *Aula de Innovación Educativa*, 20. Monográfico.
MAURI, T. y otros (1990): *El currículum en el centro educativo.* Barcelona. Horsori.
MINUCHIN, S. (1995): *Familias y terapia familiar.* Barcelona. Gedisa.
PIAGET, J. (1983): *Psicología de la inteligencia.* Barcelona. Crítica.
VIGOTSKY, L.S. (1972): «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar», en LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY y otros: *Psicología y pedagogía.* Madrid. Akal.
ZABALA VIDIELLA, A. (1995): *La práctica educativa.* Barcelona. Graó. Colección «Guix», 18.

2

La demanda de evaluación psicopedagógica

Joan Bonals, Àngela González
EAP Berguedà

Introducción

El asesoramiento psicopedagógico a los centros se basa, en buena parte, en responder a demandas. Un docente, un equipo educativo, un director, etc. formulan una demanda, que genera un proceso en el que el asesor o la asesora tendrá un papel relevante. La demanda se refiere a problemas que es necesario resolver, situaciones susceptibles de modificar, temas que se tienen que trabajar o conflictos que es preciso solucionar. Se puede entender como el momento inicial de un proceso en el cual podemos reflexionar, cuando menos, sobre quién la formula, quién la recibe, el contexto donde se da y el contenido sobre el que versa.

Entre la emisión de la demanda y la planificación de la respuesta tiene que haber un proceso que aporte una comprensión suficiente del porqué de la demanda, de las necesidades o los intereses del demandante y de las consecuencias de las respuestas posibles. Una respuesta que se saltase este paso correría el riesgo de no adecuarse a las necesidades de quien la hace. Sin el análisis previo, la intervención asesora puede ser desacertada en numerosas ocasiones. La concreción de la respuesta debe basarse en la comprensión de la situación que ha generado la demanda. Una respuesta que pretenda las máximas garantías de acierto tiene que partir de la escucha atenta de la demanda y de la consideración de su significado. De aquí la importancia de la reflexión sobre el tema.

Hay que entender que la demanda de evaluación psicopedagógica emerge en un contexto, que dice cosas de él y de quien la formula. Para dar una respuesta apropiada, conviene poner nuestra atención en quién la hace, a quién, dónde, cómo, cuándo, qué y por qué la presenta, para perfilar también la respuesta que se proporciona, cómo, cuándo, quién, y por qué se da.

Dentro de un marco muy general, tendríamos que ubicar la demanda de asesoramiento y orientación psicopedagógica en un contexto histórico reciente en el mundo de la educación, donde se apuesta por un modelo comprensivo, en el que la enseñanza se ajusta a las diferentes necesidades educativas del alumnado, a la vez que se tienen en cuenta las necesidades y los intereses de los docentes. Hace menos de tres décadas que el asesoramiento psicopedagógico se ha introducido de modo generalizado en los centros educativos con una fuerza sorprendente. El concepto de alumnado con dificultades de aprendizaje también ha ido evolucionando, con menos fuerza, de hecho, de lo que sería deseable. De lo que hace cuarenta años era un alumno «deficiente», que no servía para estudiar o que necesitaba «disciplina», ha comenzado a nacer el alumno con necesidades educativas específicas; la diversidad cultural, social, de maneras de ser, de hacer, de relacionarse y de aprender; el modelo educativo que diferenciaba a quienes «servían» de quienes no, para estudiar, ha dado paso a un modelo comprensivo, que manifiesta la conveniencia de adaptarse a ritmos, niveles, intereses y motivaciones de la diversidad del alumnado; de la exigencia que los escolares se adaptasen a los procesos de enseñanza, ha surgido la evidencia de que es preciso ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características de todo el alumnado. De unas maneras de entender la educación y de llevarla a cabo, nos hemos ido aproximando a otras, en las cuales la psicopedagogía tiene un papel de especial consideración. Pero sin duda, en ciertas situaciones, sentimos aún la carga, manifiesta o encubierta, de las propuestas que responden a modelos no comprensivos, elitistas y excluyentes.

Una parte importante de la aportación psicopedagógica al mundo educativo actual se da como respuesta a las demandas que recibimos de los centros. Razón de más para que estas respuestas se fundamenten en una profunda comprensión de aquello que las genera y eviten la precipitación o la ingenuidad de las acciones poco reflexivas. Analizar cada una de estas demandas de intervención también tiene que servir para diferenciar las actuaciones convenientes de las que no podemos permitirnos sin redefinirlas previamente.

La demanda de los centros educativos a los asesores y las asesoras psicopedagógicos en general se da de modo habitual, y se formula, la mayor parte de les veces, concretada en casos. «Este alumno no aprende.» «¿Puede decirnos qué debemos hacer con este caso?» «¿Qué hacer para motivar a este alumno?» «¿Qué debemos hacer con los problemas de comportamiento de...?».

En general, en la demanda y en la respuesta asesora, se podría poner el énfasis en lo siguiente:

- La pregunta por los procesos de enseñanza-aprendizaje del grupo clase.
- El análisis de la secuencia didáctica en las aulas.
- La flexibilización del currículo.
- La apropiación por parte de los centros de un modelo comprensivo de enseñanza.
- Los procesos de cambio metodológico de los centros.
- La facilitación de los procedimientos para ajustarse a la diversidad del alumnado en general.

- La disponibilidad de los centros para la enseñanza comprensiva.
- El diseño de contextos educativos más saludables para todos.
- El análisis de la organización y del funcionamiento de los centros, etc.

La demanda de los centros a los asesores y las asesoras, y nuestra mayor aportación desde la psicopedagogía podrían dirigirse prioritariamente hacia estas orientaciones.

Aunque las demandas que recibimos se pueden incluir en las que hemos mencionado anteriormente, con frecuencia se pone el punto de mira en el problema manifiesto del alumno o de la alumna señalado. Lo que se supone que tensa el sistema, que crea malestar, que hace explotar necesidades se ha definido enfáticamente como alumnado con necesidades educativas especiales; lo *necesario* se imagina que pasa por la atención a casos y por la adecuación de programaciones a un alumnado determinado. ¿Por qué la mayor parte de las demandas toman esta orientación? ¿Qué responsabilidad tenemos cada uno? Se puede señalar que no va bien el alumno, o que lo que no va bien es la adecuación enseñanza-aprendizaje, concretada en un estudiante, o el trabajo en el grupo clase, o la cultura de centro. Del mismo modo, para dar respuesta a las necesidades educativas de un alumno, podemos también señalarle, o bien la relación entre lo que se enseña y lo que se aprende, o la existente entre docente y alumno, o la metodología utilizada, o la participación del alumnado o de las familias.

En todo caso, el asesoramiento al alumnado con necesidades específicas ha sido uno de los puntos de entrada en las aportaciones psicopedagógicas a la educación. Entre otras razones, porque ésta es una de las funciones que tenemos asignadas, aunque no es la única. Aun así, es preciso hacer lo posible para que esta vía, por su parte necesaria, no impida las otras posibilidades, que tan prometedoras se nos presentan. Del mismo modo, entendemos que es una imperiosa necesidad identificar aquellas actuaciones que se nos puedan proponer o forzar a realizar y que puedan apuntar justamente en dirección opuesta al modelo educativo por el cual estamos trabajando.

Nos referimos al deterioro profesional que supone quedar excesivamente atrapados en trabajos administrativos u otros básicamente impropios a nuestra profesión. Es necesario, por lo tanto, analizar lo que se nos pide y, por defecto, a la vez, lo que no se nos pide, sin olvidar, asimismo, lo que se nos encarga y lo que se nos deja de encargar. En este capítulo, nos dedicaremos especialmente a las demandas referidas a casos de alumnos, entendiéndolas en un contexto global, o sea, considerando los diferentes factores que entran en juego. Enmarcaremos el tema en una secuencia organizada en tres grandes apartados:

1. Enunciación y escucha de la demanda.
2. Análisis de la demanda.
3. Reformulación conjunta de la demanda y diseño de la respuesta.

Posteriormente tendrá lugar la aplicación de la respuesta, la evaluación del proceso de intervención psicopedagógica y de sus resultados.

La enunciación y la escucha de la demanda

Como es evidente, los que nos dedicamos a asesorar no podemos considerar como demandas de asesoramiento a todas las comunicaciones que recibimos en el trabajo. En ocasiones, quien requiere nuestra atención para hablarnos de un alumno o una alumna con necesidades educativas específicas, únicamente quiere a alguien que lo escuche; si hubiese demanda, en tal caso, sería sólo una demanda de escucha. A veces no hay demanda, sino únicamente transmisión de una queja. Si una persona se queja y lo que comunica no va más allá de la queja, no está pidiendo nada; en todo caso, si consigue formular una demanda, ya no es sólo una queja.

La respuesta de asesoramiento a una persona que se queja no puede ser la misma que la que ofrecemos a quien formula una demanda. También tenemos que tener en cuenta que, después de un trabajo previo, en ocasiones una queja se convierte en una demanda. Asimismo, a veces, las comunicaciones que recibimos los asesores y las asesoras toman forma de encargo: provienen del Departamento de Educación, con voluntad de recoger informaciones de la zona o de regular determinados procesos. La respuesta que emitamos a cada una de estas peticiones se tiene que ajustar a cada situación. No tenemos que olvidar, finalmente, que los asesores psicopedagógicos también podemos hacer propuestas, más allá de las demandas o de los encargos que recibamos.

Entendemos por demanda de asesoramiento de casos las peticiones que recibimos los equipos de asesoramiento psicopedagógico para colaborar, en el marco escolar, en la atención del alumnado que manifiesta algún tipo de problemática específica. La demanda surge de un deseo, de una necesidad, de un interés de mejorar una situación en la que se identifican carencias de índole diversa y que se prevé potencialmente mejorable. La demanda puede provenir directamente del profesorado, de las familias, del mismo alumnado o de un profesional implicado directa o indirectamente en el caso. Más allá de quién formule la demanda, en cada situación habrá que tener presentes las personas implicadas y las que han de estar informadas.

En cambio, el encargo, lo entendemos como una prescripción concreta que nos encomienda la misma administración y que hemos de asumir por las funciones establecidas. El encargo no responde a una necesidad vivida por los docentes, por los padres o por el alumnado, sino a un interés del Departamento de Educación, que pasa por cuantificar datos, rendir cuentas o planificar recursos. El encargo no reúne los requisitos de la demanda propiamente dicha: ni se enmarca en unas relaciones de colaboración, ni surge de una necesidad sentida por parte de unos profesionales, con el fin de resolver una situación que se vive de modo problemático. En los encargos, quien hace la demanda ubica al asesor en el lugar de encargado de un trabajo determinado. El asesoramiento, por esta vía, ve limitado su campo de acción, y en ocasiones corre el riesgo de burocratizarse. Asesores y asesorados tenemos que movernos habitualmente en el campo de la demanda no prescrita, y asumir los encargos que nos corresponden procurando que nuestro trabajo no responda mayoritariamente a requerimientos administrativos, trampa a veces cómoda y acompañada de sufrimiento por la renuncia al ideal profesional, en la que corremos el peligro de quedar atrapados.

Como enuncia Leal (2002, pp. 22-24), las instituciones están cada vez más formalizadas, los centros educativos son un ejemplo; «corren el riesgo de sustituir la expresión de deseo por una normativa que exige cumplimiento de una función». Entonces, la demanda no se origina sobre la base de una necesidad sentida, sino por la obligatoriedad de cumplir el encargo de la administración. En tal caso, el asesoramiento pierde su sentido y se convierte en una actuación «forzada» por la exigencia, en la que se actúa «como si» se asesorase, pero verdaderamente lo que se hace no implica una respuesta a un verdadero deseo compartido entre el asesor y el asesorado, elemento personal y de grupo indispensable en la función de asesoramiento.

En relación con la demanda de evaluación psicopedagógica, los asesores podemos proponer, pero no imponer, actuaciones que creemos que pueden ser necesarias para un alumno concreto. Los docentes, como desarrollaremos más adelante, a veces ignoran o no ven la necesidad de formular la demanda para un alumno que no sigue adecuadamente la escolaridad. Si es el asesor quien detecta o conoce una situación susceptible de ser mejorada y cree que es posible optimizar la escolaridad de un alumno, entonces él mismo propone a quien corresponda la posibilidad de asesoramiento. En tal caso, estimula la formulación de demandas sugiriendo diversas posibilidades de actuación.

Condiciones necesarias en la enunciación y la escucha de la demanda

Para atender adecuadamente una demanda, conviene tener en cuenta una serie de *condiciones* que facilitan su comunicación. Entre ellas, podemos citar las que hacen referencia a las coordenadas espacio-temporales, aquellas que definen una adecuada relación entre quien presenta y quien recibe la demanda, las adecuadas expectativas por parte de quien emite la demanda, y el suficiente interés, disponibilidad y adecuadas condiciones emocionales de ambas partes. Sin olvidar la formación de los profesionales implicados en la demanda. Tanto la enunciación de las demandas como su escucha son susceptibles de aprendizaje. En este sentido, la formación en el tema puede ser una buena aportación.

Condiciones de tiempo y de lugar

Una demanda requiere un tiempo y un espacio adecuado para que quien la formule pueda expresar las necesidades que percibe y pueda transmitir su comprensión de la situación que la ha generado. A su vez, se necesita este tiempo y espacio para que quien la escucha pueda hacerse una representación suficiente de lo que se pide y de la situación que la ha provocado. El tiempo varía, sin duda, de una demanda a otra; pero en cada caso tiene que ser suficiente. Otra cuestión referente a la temporalidad de estos procesos sería el tiempo transcurrido desde el momento en que el interesado hace una demanda y el momento en que se da la respuesta. En este sentido, todos tenemos experiencias especialmente negativas en el tiempo de espera de intervenciones en el campo de la salud, en los procesos judiciales o en algunas tramitaciones administrativas, para citar algunos ejemplos. En el asesoramiento psicopedagógico en general, y en particular en la recepción de las demandas de casos, debemos tener un cuidado exquisito en regular el tiempo de espera, para que no

suponga incomodidades a nadie. Por lo que respecta al espacio, si bien no hay un lugar específicamente determinado fuera del que no se pueda llevar a cabo este primer momento de la intervención asesora, ciertamente hacen falta unas condiciones que hagan posible una buena situación comunicativa. No es insólito escuchar una demanda en la escalera, en el pasillo, en la sala de profesores, con entradas y salidas de otros profesionales, pero sin duda estos espacios no permiten un óptimo encuentro entre el asesor y el asesorado para emitir, escuchar, analizar y reformular la demanda.

Una de las primeras actuaciones del asesor o asesora tendría que consistir en poner las condiciones adecuadas de espacio y tiempo para un buen proceso de emisión y de recepción de la demanda. Por ejemplo, puede sugerir: «¿Qué tal si buscamos un momento que nos vaya bien para hablar?» «¿Y si buscamos un espacio donde no haya tanto ruido y donde podamos estar cómodos?» «¿Cuándo quedamos?» «¿Dónde quedamos?» Porque si no, desde el primer momento podemos quedar atrapados nosotros mismos en maneras de actuar poco funcionales, y puede ser difícil poner la distancia adecuada para pensar la situación que describirá el demandante.

El proceso de la demanda y de su recepción se debe iniciar y mantener en un contexto de auténtica *colaboración.* Cuando se da esta relación, ambas partes, emisor y receptor, se sitúan en una relación simétrica, exenta de jerarquías, en la que cada profesional reconoce al otro como portador de un conocimiento complementario al propio. La conjunción de ambos conocimientos puede aportar una visión más apropiada de la situación, que permitirá organizar una respuesta adecuada para el alumno o la situación que se está considerando.

Las *expectativas* que tiene quien hace la demanda en relación con quien la recibe son determinantes, incluso en el hecho de que la demanda se formule o no. El demandante potencial puede sentir que el asesor probablemente lo ayudará, o que le será un estorbo, o que le causará más molestias que ayudas, que le dará más trabajo del que puede asumir, o que lo puede satisfacer plenamente en aquello que pide. En muchas ocasiones, el demandante sabe por experiencia qué puede o no realizar el asesor; en otras ocasiones, quien hace la demanda puede tener un concepto erróneo del asesor o la asesora y suponer que no le servirá. O a la inversa, puede tener unas expectativas exageradas, que después no se podrán satisfacer. Es conveniente que el receptor la demanda procure que no haya un desajuste importante entre lo que el demandante recibirá y sus expectativas iniciales. En ocasiones, conviene poner en palabras las posibilidades y los límites de la intervención. En parte, las expectativas están condicionadas por la confianza mutua entre el asesor y el asesorado, y por las experiencias previamente vividas en demandas anteriores, formuladas por él mismo o por otros miembros de la institución.

El *interés y la disponibilidad de quien hace* la demanda y de *quien la recibe* condicionan profundamente todo el proceso. Quien emite la demanda sobre un caso puede estar muy interesado en poner las condiciones al servicio del alumno así como muy dispuesto a efectuar lo que le haga falta, o bien la demanda puede ser una forma de delegación para que otros se ocupen del alumno. En algunas ocasiones, hemos observado que el demandante puede no saber que tiene que estar dispuesto a hacer alguna acción, y creer que la intervención sobre el alumno tiene que correr a cargo de otro profesional. Se da el caso, a menudo, de que el deman-

dante está dispuesto a hacer, pero no sabe, no puede... o bien quiere, puede y sabe. El demandante puede no estar dispuesto a hacer y no poder admitirlo, o estar dispuesto a poner de parte suya, pero muy poco. Quien recibe la demanda tiene que considerar la disponibilidad del demandante, los conocimientos que él necesita para dar respuesta. Todas estas situaciones condicionan no sólo la primera recepción de la demanda, sino todo el proceso que seguirá y los resultados que se vayan obteniendo.

El estado emocional del demandante y la percepción que tenga de su trabajo será determinante para las expectativas y la disponibilidad ante la aportación asesora. En este sentido, es preciso tener presente que las condiciones laborales pueden llevar a muchos profesionales a intervenciones de una gran calidad en sus actuaciones con el alumnado, pero también que pueden adoptar maneras de entender, de hacer y de ser en la tarea propias de quién se ha «quemado» o de quién manifiesta «estrés». En estos casos, el cansancio emocional conlleva que disminuya la calidad de la respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos. El exceso de preocupación, tanto como la ausencia de inquietud, condicionan negativamente las demandas. En ocasiones, habrá que buscar el modo de tranquilizar a quien formule la demanda, antes de iniciar cualquier proceso; en otras, habrá que mostrar que es comprensible sentir un cierto grado de inquietud por la situación causante de la demanda. Tenemos que ser receptivos a estas situaciones, sabiendo que el interés, las expectativas y la disponibilidad pueden ser muy diferentes en cada caso. No debemos olvidar tampoco la importancia del estado emocional del receptor de la demanda y la percepción que tenga de su trabajo, como condicionantes de las aportaciones que se deben hacer desde la psicopedagogía.

La persona que asesora tiene que comprobar que se cumplan las condiciones que en cada situación se consideren necesarias para una óptima resolución de este momento inicial de asesoramiento; debe posibilitar un tiempo y un espacio óptimo para la recepción de la demanda; escuchar atentamente lo que preocupa al emisor, lo que se cuestiona, qué necesita, y poner en palabras aquello que, bajo su criterio, es posible aportar y lo que no. Del mismo modo, conviene identificar las expectativas, el interés, la disponibilidad y el estado emocional de quien formula la demanda. Estas condiciones que sostienen la demanda son tan importantes como la demanda misma. El asesor y el asesorado, en un proceso de diálogo, tienen que construirla de nuevo para que se ajuste a las necesidades, los intereses, la disponibilidad y las expectativas del demandante así como a las posibilidades del asesor.

El emisor y el receptor de la demanda

En cualquier solicitud de valorar a un alumno o alumna, podemos considerar la emisión y la recepción de la demanda: la persona o personas que la comunican y aquella o aquellas que la reciben. La respuesta que se dé dependerá, en gran parte, de qué, quién, cómo, cuándo, cuánto, dónde y por qué se emite y se escucha.

El *emisor* de la demanda condicionará el qué, el cómo, el cuándo y el porqué de lo que solicita. Otro condicionante serán las circunstancias: aquello de su mundo circundante que le provocará la intención o necesidad de presentar una demanda. Las características del demandante -la experiencia profesional, la seguridad en la tarea, la capacidad en el manejo del grupo clase, la disponibilidad para el alumnado con ne-

cesidades, su estado de ánimo, el trato que está acostumbrado a tener con el asesor, etc.–, constituirán, pues, un elemento determinante para la demanda.

Su *receptor*, como es obvio, en ningún caso es neutro; su escucha será esencial para el proceso posterior. La escucha atenta debe permitir que se muestre aquello que aparece desde el discurso del demandante. Esta escucha tiene en cuenta lo que se dice y lo que no; pone el peso en entender lo que se pide, más allá de cómo lo formula el demandante. Por ello, es recomendable que el receptor minimice las acciones burocráticas que a veces se interponen en la demanda, como por ejemplo: «Hazme la demanda por escrito.» «Llénane este formulario.» Conviene que evite interrogatorios. En cambio, es preciso atender a todo lo que el demandante le transmite.

La demanda no es independiente de la persona que escucha; se dará un constructo, modulado por el tipo de receptividad de quien percibe. El receptor se siente impactado por la demanda y abocado a validarla, rechazarla o reorientarla dependiendo de cómo venga dada. En este sentido, podemos decir que la respuesta a una demanda se debe construir procesualmente.

Además del emisor y del receptor, es necesario considerar, en cada caso, a los otros profesionales implicados en la demanda, a veces directamente, sin los cuales ésta no tendría razón de ser; el mismo alumno y su familia, otros maestros o la dirección del centro. Debemos tener cuidado en comunicar adecuadamente lo que sea preciso y a quien sea necesario, y sólo aquello que sea preciso y a la persona o las personas convenientes, en el momento más adecuado. Por razones éticas y funcionales. A veces, las necesidades de quien formula la demanda no coinciden con las de la familia, o del mismo alumno. En algunas familias, la situación se hace más compleja por la tendencia de echar la culpa al otro o a excluirlo. En otros casos, habrá que conocer el punto de vista de cada uno de los profesionales implicados con el alumno. Tendremos que valorar previamente cómo y a quién ofrecer la información pertinente, con qué finalidad y en qué momento, para enmarcarla en su contexto.

El análisis de la demanda

Cuando, como asesores o asesoras, se nos propone una intervención centrada en un alumno, se nos puede estar haciendo demandas muy diferentes. Es conveniente que podamos entender, en cada caso, cuál es, en el fondo, la petición que estamos recibiendo. Porque, si no, es muy difícil que ofrezcamos una respuesta suficientemente ajustada a las intenciones del demandante. Lo que se nos pide se puede desplegar en un amplio abanico de requerimientos. No obstante, la forma como se nos transmite la demanda también puede ser tan diversa como su contenido. Es conveniente, pues, que podamos tomar conciencia, en cada caso, del modo en que nos viene dada la demanda. Este mismo ejercicio de análisis se puede efectuar cuando la demanda brilla, justamente, por su ausencia: no sólo nos tenemos que preguntar sobre el porqué de las demandas, sino también sobre el motivo de las no demandas. De los encargos, podríamos decir lo mismo.

Existen maneras muy diferentes de formular las demandas. Algunas facilitan la escucha del asesor y el proceso que se deriva; otras requieren un trabajo previo antes

de poder ser respuestas correctamente. Una óptima manera de formular las demandas es aquella que enmarca las relaciones entre el demandante y el demandado en un plano de igualdad y en una actitud de colaboración real. Entendemos como relación de colaboración aquella que supone un trabajo conjunto en el que ambos profesionales nos calificamos mutuamente con conocimientos complementarios y compartimos la responsabilidad de llevar a cabo unos objetivos diseñados en común. En estas demandas, a menudo quien las plantea parte de unos interrogantes en algunos aspectos de su trabajo que tiene interés en resolver con otros profesionales especializados.

Una parte importante de las demandas planteadas se ajusta suficientemente a esta formulación; otra requiere un trabajo previo que las haga más fácilmente abordables. Algunas no parten de una relación de colaboración. Abierta o encubiertamente, se puede establecer una relación de exigencia, de descalificación o de supeditación por parte del demandante o del demandado. Este último debe hacer posible que la demanda reúna las condiciones necesarias para que permita una respuesta adecuada.

Es básico caracterizar cada una de las demandas que recibimos para entender en todo lo posible aquello que explícitamente se nos pide. Pero aún lo es más llegar a comprender de modo preciso por qué se nos formula una demanda determinada.

De la precisión del qué a la comprensión del porqué, hay un salto cualitativo al cual tenemos que acceder necesariamente si queremos dar una respuesta basada en la comprensión previa de la situación. El análisis de la demanda nos debe permitir identificar el qué, el cómo y el porqué de los diferentes tipos de demandas: las demandas urgencia, las exigentes, la ausencia de demandas, etc. Nos tiene que ayudar a proporcionar la respuesta más adecuada posible en cada caso. Si se realiza un análisis acertado de la demanda y ésta se comprende correctamente, la actuación del asesor puede ser mucho más exitosa. Los motivos que residen en la base de cada una de las demandas son muy variados, pero se pueden organizar para estudiarlos y es posible agruparlos para pensar detenidamente las respuestas más adecuadas que es preciso ofrecer en cada caso. En este apartado, agruparemos diferentes tipos de demandas ateniéndonos a los criterios de qué, cómo, cuándo, quién, dónde y por qué de las demandas que nos plantean a los asesores psicopedagógicos.

Demandas queja

En algunas ocasiones, observamos que, cuando la persona que se dirige a nosotros nos comunica aquello que tendría que ser la demanda, no va más allá de la emisión de una queja sobre el alumno, la familia, la situación en general, etc. Tal vez debido a la confianza que le ofrecemos o por la supuesta reserva que mantendremos, nos escoge para quejarse de un alumno o de su contexto. A veces, puede ser útil nuestra escucha atenta en estas situaciones.

No tenemos que confundir una queja con una demanda de intervención; en todo caso, si es preciso, el reto es reconvertirla en demanda a la que se pueda dar respuesta. Como hemos comentado, la queja, en tanto que queja, no contiene deseo de organizar una respuesta a la situación que la ha provocado. Cuando respondemos con una propuesta de intervención a una pura queja, estamos dando una respuesta que no coincide con la intencionalidad del emisor. Sin duda, es po-

sible cambiar la intencionalidad del demandante, y en muchas ocasiones lo hacemos. Además, si durante la recepción de la queja identificamos necesidades en el alumno a las cuales habría que ofrecer una respuesta que no se da, probablemente será acertado que lo manifestemos; pero en ningún caso tenemos que perder de vista el hecho de que la queja, si no va acompañada de otra petición, no contiene demanda de intervención. Algunas intervenciones insatisfactorias pueden ser debidas a la respuesta que hemos ofrecido a una queja, suponiendo que era una demanda de intervención.

Demandas con intencionalidad catártica

Se trata de un tipo de demanda muy paralelo al anterior. A veces se necesita poder explicar según qué a según quién, porque existe la necesidad de poner en palabras situaciones tensas o difíciles, vividas; hay necesidad de «desahogarse». También en tal caso, se debe tener claro que no hay demanda de intervención, sino de escucha. Y si proponemos una intervención, no estamos respondiendo, de hecho, a la demanda de quien nos la hace, sino más bien emitiendo una propuesta por nuestra parte.

Veamos un ejemplo de demanda con intencionalidad catártica: en la sala de profesores, una maestra habla con la asesora del centro sobre un alumno con el cual se había trabajado durante unos cursos. Le relata una serie de hechos que se han producido en los últimos días y manifiesta el malestar de los docentes. La asesora, después de escuchar a la maestra, le pregunta: «Realmente, ¿qué te interesa de este alumno?». La maestra responde: «De hecho, únicamente te quería explicar lo que pasó, porque estaba muy crispada; ahora ya me he desahogado». En tal caso, si la asesora hubiese propuesto observar al alumno, hablar más detenidamente con la maestra o ver a los padres, posiblemente habría sido una intervención destinada al fracaso, porque la maestra no deseaba iniciar un nuevo proceso de evaluación ni modificar el seguimiento del estudiante. Otra cuestión es si éste necesitaba una atención específica o era necesario llevar a cabo el seguimiento del caso.

Demandas confirmación

No es infrecuente encontrarnos con docentes que nos solicitan hablar de un caso determinado, con la pretensión de que confirmemos el acierto de sus actuaciones, para comprobar que es ajustado el modo de entender a un alumno o alumna y adecuada la respuesta educativa que se le ofrece. Son consultas con el fin de contrastar aquello que se está haciendo o se pretende llevar a cabo con un alumno, y el criterio del asesor. Normalmente, en estos casos, quien emite la demanda quiere mantener una entrevista con un profesional experto en los ámbitos de la psicología, la pedagogía o el trabajo social para revisar sus ideas, hipótesis, propósitos o actuaciones en referencia a un asunto determinado. Una respuesta ajustada a la expectativa del demandante no puede ir más allá de la escucha atenta a quien hace la demanda, de la ayuda a valorar mejor el caso y la comprensión del grado de adecuación de sus actuaciones previstas o llevadas a cabo.

Estos tres tipos de demanda -queja, con intencionalidad catártica y confirmación- pueden ser reconvertidas si percibimos la necesidad de intervenir.

Demandas prescritas o encargos

Como se desarrolla ampliamente en el capítulo 6 («Evaluaciones psicopedagógicas bajo demanda administrativa») algunas demandas se formulan porque se deben hacer, al margen de si al docente que las plantea le interesa o no, en aquel momento, la aportación del asesor o asesora. Algunos centros toman decisiones sobre qué alumnado tiene que pedir asesoramiento, y quien lo decide no coincide con quien hace la demanda. Por lo tanto, quien formula la demanda puede estar especialmente interesado, creer que es necesaria y estar bien dispuesto a iniciar el proceso con el asesor, o bien simplemente solicita porque toca, porque está estipulado así, para cubrir el expediente, pero con poco interés personal para iniciarlo.

La distancia entre plantear una demanda basada en el interés y la necesidad de quien la hace, y los requerimientos «porque tocan» aparece con mucha frecuencia y de modo más exagerado en las prescripciones del Departamento de Educación. Cuando queda establecido que, para cierto alumnado, se tienen que elaborar informes, al margen de si en cada caso se ve la necesidad, caemos en actuaciones que no necesariamente parten de la necesidad sentida o del interés manifiesto, sino de prescripciones que, cuando no son suficientemente acertadas, burocratizan las relaciones educativas y hacen perder el sentido de la acción asesora.

Existen, pues, requerimientos que prescriben qué hacer, cómo hacerlo y en qué momentos, y que no provienen de los docentes, de las familias o de profesionales que intervienen con el alumnado. En ellos se da aún mucha más distancia entre la detección de necesidades del alumnado del centro y los protagonistas de las respuestas. Cuanto más marcajes se efectúan desde el exterior y más dirigismo externo se da, el motor de la acción de los centros resulta cada vez más extraño, la iniciativa interna, cada vez más pobre y la desmotivación se apodera del sistema, como hemos visto en tantas situaciones históricas del pasado reciente en otros países: burócratas pasivos, sin iniciativa, respondiendo de mala gana a una serie de instrucciones que no se acaban de adaptar a su contexto y ocupados por encima de todo en justificar que se hace lo que está establecido y que se cumplen las formalidades.

Sin embargo, los requerimientos de intervención asesora aún pueden precipitarnos a una fractura mayor en la medida en que las causas que los sustentan no partan de la voluntad de una mejor atención al alumnado con necesidades educativas especiales, sino de necesidades de quienes las generan, comprensibles sólo a partir, por ejemplo, de una lectura política. Debido, en parte, a estos requerimientos, los asesores podemos quedar repletos de trabajos semiadministrativos. El tiempo que se utiliza en tramitaciones burocráticas, la prioridad fáctica que se hace o se requiere hacer en este sentido dice del interés real para la atención psicopedagógica al alumnado con necesidades no cubiertas. Priorizar lo que es burocrático obtura la posible aportación de la psicopedagogía a la educación actual. En ocasiones, puede verse, incluso, como otro movimiento dirigido, en el fondo, a evitar el cambio en favor de la escuela comprensiva. En este sentido, podemos ver requerimientos que tienen como efecto evitar que se materialice un aporte significativo de la psicología o la pedagogía a los centros. Por lo tanto, existen encargos que apuntan a las necesidades del propio demandante. Es preciso ver cuándo se formulan como necesidad del alumnado, pero responden a necesidades de quienes los encargan, sean necesidades que se

tienen que entender en clave política, o necesidades vinculadas, por ejemplo, al afán de control, de poder o de notoriedad. En este apartado, estaría incluida una parte de los encargos de realizar informes diversos.

Demandas de evaluación general de un alumno

En algunas ocasiones, recibimos demandas de evaluación de un alumno, debido a la necesidad que siente el maestro o profesor de conocerlo mejor. Se puede querer saber su capacidad intelectual, para asegurarse de si puede o no enfrentarse a determinados conocimientos; o bien interesa disponer de más información sobre las causas de su comportamiento o vida emocional. Cuando la demanda se reduce a la evaluación, no incluye el ajuste del currículo ni la planificación y la realización de las acciones que el caso requiere. Pero la mayor parte de las veces, la demanda de evaluar un caso va unida a la de planificar la respuesta adecuada, que puede suponer revisar el currículo, repensar las condiciones significativas para su vida emocional o de relación, y valorar la conveniencia de incluir a la familia en el proceso. También suele ser necesario el seguimiento del proceso. En tal caso, si la respuesta asesora se limitase a la evaluación, no se daría una adecuación entre las necesidades del demandante y la respuesta ofrecida.

Otras demandas de evaluación de alumnos están relacionadas con decisiones de alargar un ciclo, planificar recursos para dar mejor respuesta a sus necesidades, orientar la tutoría individual con algunos alumnos, o intervenir directamente en sus familias.

Demandas de evaluación de los aprendizajes

Se trata de demandas que parten del interés del maestro o profesor, que nos propone nuestra colaboración para evaluar a algún alumno con dificultades para seguir los aprendizajes. Sobre todo, se centran en la evaluación de las áreas instrumentales. Pretenden que ayudemos a precisar el nivel de competencias en lenguaje o en matemáticas, que son las áreas que más suelen preocupar. La demanda puede ser debida al hecho de que el docente no sabe el nivel del alumno, no tiene claro si progresa adecuadamente, duda de los objetivos que hay que proponer o no sabe cómo adaptarle la programación. Pero si pretendemos ajustarnos a la demanda, cada una de estas cuatro posibilidades ya requiere una respuesta diferente por parte del asesor.

Si nuestra colaboración se centra en precisar el nivel de competencias de un alumno en un área, se tratará, básicamente, de llevar a cabo la evaluación necesaria o de revisar las producciones del alumno que sean significativas y suficientes para poder saber sus conocimientos. Si de verdad interesa saber si progresa adecuadamente, habrá que comparar los conocimientos actuales con los que tenía un tiempo antes. Sin embargo, si el interés de quien formula la demanda se centra en conocer los objetivos que puede plantearse para un alumno concreto, además de ayudarlo a identificar el nivel de competencias, será necesario determinar su zona de desarrollo próximo, para precisar lo que el docente puede proponerse que aprenda.

Si lo que requiere el docente que formula la demanda incluye la precisión de lo que el alumno conoce, de aquello que tiene que ayudarle a adquirir a partir de su nivel de competencias y la adaptación de los contenidos, los objetivos y las actividades, la respuesta asesora tendrá que cubrir todos estos ámbitos. Como ya hemos apuntado

para otros tipos de demandas, en ningún caso el asesor tiene que quedar restringido a una respuesta que se limite estrictamente a la demanda que recibe; veremos más adelante, justamente, que, en una parte considerable de los casos, debe haber una reformulación de la demanda antes de iniciar la respuesta asesora. No obstante, el receptor de la demanda debe entender el alcance y los límites de lo que solicita.

Demandas de intervención en problemas de conducta

Es frecuente recibir demandas sobre alumnado con comportamientos disfuncionales. Lo que pretende el demandante es una ayuda para aligerar o eliminar, si cabe, la problemática de conducta de un alumno o una alumna. La respuesta, en muchas ocasiones, tendrá que darse desde la revisión del currículo, el trabajo en el grupo clase, la tutoría individualizada o el trabajo con su familia, sin descartar una derivación a un profesional adecuado del ámbito de la salud, fuera del centro. Los alumnos con problemas emocionales a veces necesitan una respuesta que incluya todos estos ámbitos.

Demandas reactivas a una situación amenazadora

Los docentes se encuentran en situaciones que podríamos decir que amenazan su persona. En ocasiones, son provocadas por el malestar que sienten algunos componentes del sistema educativo. Padres, alumnado y los mismos docentes a veces pueden transferir, inconsciente o conscientemente, su malestar a los otros docentes. A menudo, esta situación provoca una demanda dirigida o bien a mejorar la situación del alumno, o bien a intervenir con las personas implicadas.

No es extraño encontrarnos con demandas debidas a la amenaza que siente el docente que nos las hace. Se pueden dar situaciones amenazadoras, por ejemplo, cuando una familia establece unas relaciones de exigencia o de descalificación con el tutor o la tutora de su hijo, cuando un alumno dificulta la actividad en el aula o si se dan en las instituciones exigencias en cascada, de cursos altos a cursos bajos, o bien descalificaciones entre profesionales. En estos casos, algunos docentes pueden sentir que un alumno cuestiona su imagen profesional, que otros profesionales lo responsabilizan de los niveles de algunos alumnos que manifiestan dificultades, o que la familia les exige más de lo que puede llevar a cabo. Esto provoca una demanda de asesoramiento, muy justificada, que apunta a la resolución de la situación amenazadora en la que se encuentra quien nos la plantea, más que con la intención de resolver las necesidades propias del alumno.

En estos supuestos, la actuación del asesor o la asesora tendría que dirigirse, a la vez, a dar respuesta a las necesidades manifestadas por el alumno de quien se pide orientación, y a poner las contingencias para resolver la amenaza que ha identificado el demandante, sin olvidar el motivo básico de la demanda y las expectativas que en este sentido tiene quien la formula. Cuando la demanda se manifiesta como tal y el asesor realiza una buena escucha, puede captar los intereses o las necesidades que el demandante supone para el alumno, y también los intereses o las necesidades que siente él personalmente.

Cuando un docente toma conciencia de que un alumno determinado necesita una intervención más ajustada y pide orientación a un experto, básicamente está ac-

tuando para el alumno. Aquello que hace, aquello que pide apunta a un sujeto del que tiene cuidado, apunta a *otro*. A partir de la observación que ha realizado del alumno, o bien del análisis previo de la situación, se ha generado una demanda que dará respuesta al alumno. Pero ciertas dificultades observables en la apropiación de conocimientos de algunos alumnos, en su vida emocional o de relación, en la relación entre la familia y la escuela, generan en el tutor un impacto que puede ser amenazante. Por ejemplo, puede poner en cuestión su imagen profesional, el manejo del grupo clase, las relaciones con la familia del alumno, con otros profesionales, etc. Estas amenazas generan defensas y, en ocasiones, son los factores determinantes para la demanda. Son, pues, demandas que provienen prioritariamente de la angustia que provoca una situación al profesional que la protagoniza. La demanda es, en tal caso, una respuesta que necesita ser reflexionada, causada por un caso de angustia. Las amenazas a la imagen profesional generan angustia. Cuando eso sucede, el docente pone en funcionamiento mecanismos para defenderse. Formular una demanda al asesor puede ser una respuesta pertinente para regular el impacto emocional provocado por la amenaza.

Demandas reactivas al malestar que experimenta el demandante

Es frecuente encontrar demandas sobre alumnos que son, sobre todo, una expresión del malestar de quien formula la demanda. El demandante se encuentra en situaciones difíciles en el trabajo, con tensiones, ansiedad, etc., que le llevan a hacer una demanda. Pero aquello que explicita cuando la formula no es su vivencia personal, sino la problemática de un alumno concreto. La persona asesora que recibe la demanda tendría que recoger no sólo el discurso organizado alrededor del alumno, sino también la angustia que la situación provoca al docente. En numerosas ocasiones, es importante ayudar al demandante a verbalizar esta otra parte no dicha, para poner de manifiesto su demanda soterrada y de organizar una respuesta que la contemple.

Demandas exigencia

Consideramos demandas exigencia aquellas que se formulan de modo imperativo, con una considerable presión hacia el asesor. La forma como se exponen puede ser diversa, pero tienen más apariencia de una orden que de una demanda a un asesor para que intervenga en un caso. Algunas veces, son fáciles de reconvertir en formulaciones más cooperativas; otras, ponen resistencia. Podemos distinguir aquellas en que la enunciación adopta un tono exigente, pero la demanda en sí está bien planteada, de las que, además de apartarse de una relación de cooperación, no pueden ser asumidas por el asesor, porque no entran dentro de sus funciones, por cuestiones de ética profesional o por cualquier otra razón fundamentada. En todo caso, antes de iniciar la respuesta, es preciso asegurarse de que la relación subyacente entre quien hace la demanda y quien la recibe permita llegar a una resolución adecuada.

A veces, quien formula la demanda exigencia también pretende poner las condiciones con las cuales se debe dar la respuesta. Puede predominar una posición jerárquica, o bien una situación de exigencia, marcada por el talante personal del demandante. Sea como sea, dentro de lo posible, el asesor tiene que poner las con-

diciones que permitan una demanda basada en una relación de colaboración, donde nadie tenga que someterse a los dictados de nadie.

En las demandas exigencia, en numerosas ocasiones, el demandante se siente exigido y reproduce el mismo movimiento que ha recibido o recibe de quienes le exigen, con el asesor. A menudo es fruto de relaciones de exigencia en cascada. Una buena estrategia para trabajar estos tipos de relación disfuncional que marca el demandante se basa en facilitarle que ponga en palabras las exigencias que está sintiendo, y que pueda explicitar cómo se siente con la carga que le suponen. Si es capaz de verbalizar su malestar, en lugar de actuarlo, la persona asesora puede redefinir la relación en términos de colaboración y ofrecerse para ayudarlo, desde sus funciones, a resolver en lo posible la situación que lo presiona.

En algunas ocasiones, hemos podido comprobar que ciertos profesionales docentes desconocen el plano de igualdad en el que tenemos que enmarcar las relaciones y las funciones complementarias de cada uno. Si son ellos quienes definen las relaciones, lo hacen en términos de supeditación y se muestran como si fuesen subordinados a cumplir nuestras indicaciones; o las definen como si estuviesen en un nivel jerárquicamente superior y nos pudiesen decir qué, cómo y cuándo tenemos que actuar. En todo caso, la persona asesora tiene que procurar redefinir las relaciones en términos de colaboración. Más difícil es el trabajo cuando el demandante, a pesar de saber cuál es su lugar, pretende imponer una relación jerárquica en su trato con el asesor. Es una situación poco frecuente, que puede responder al anhelo de poder de algunas personas.

Demandas juego

En este caso, quien formula la demanda cae en aquello que, desde el análisis transaccional, se ha definido como un juego psicológico. Desde esta perspectiva, las personas practican juegos psicológicos –normalmente de modo inconsciente– para buscar recompensas, llamar la atención, dar y recibir caricias y representar el guión psicológico de cada uno, lo cual afirma la propia identidad.

Quien practica un juego psicológico busca a alguien que represente un rol complementario al suyo. Entre los juegos más frecuentes, nos hemos encontrado el del «Sí, pero...»: el demandante ubica al asesor en el lugar del saber, y le pide una respuesta indicativa del tipo de actuación que se precisa en una situación determinada, habitualmente difícil. Por ejemplo: «Tú, que eres el especialista, dime que tengo que hacer en la situación X, porque yo no lo sé». Cuando esta formulación responde al juego mencionado, si quien recibe la demanda da una respuesta en los términos propuestos por el demandante, éste la utilizará para descalificarlo: «Esta solución a mí no me vale; ya la he probado y no me va bien; para decirme eso, no es preciso que me asesoren».

Otro juego frecuente es el llamado «Mira qué me has hecho». El demandante solicita una respuesta al asesor, pero si éste le ofrece una respuesta en los términos indicados, será usada en contra suya. Por ejemplo: «Dime cómo tengo que tratar a este alumno, si con tolerancia o de modo rígido». Si el asesor, por ejemplo, hace una indicación de tolerancia, más adelante se encontrará con respuestas como: «Lo he tratado con tolerancia, como me habías indicado, y mira ahora: tengo la clase completamente alterada, todo me va peor».

En las demandas juego hay un movimiento inconsciente del demandante que esconde una trampa, que debe sortear quien la recibe. En el juego de «Sí, pero...», hemos comentado que el demandante mirará de descalificar cualquiera de las respuestas que ofrezca quien le responda. Una buena estrategia consiste en no ofrecer esta respuesta desde el asesor, sino en facilitar que llegue el mismo protagonista de la demanda. En ocasiones, conviene verbalizar el juego: «Si te digo A, tal vez me contestarás». «Sí, pero eso no me irá bien, no me servirá». «Si te digo B, tal vez harás igual». Pensemos entre ambos alternativas de respuesta. En cuanto al juego «Mira qué me has hecho», las respuestas pueden ser muy paralelas.

En estos casos, la demanda no es auténtica. Más bien se produce una situación de queja, una acusación o un cierto interés en poner a prueba al asesor.

Demandas delegación

Estas demandas llevan implícita la voluntad, por parte de quien las formula, de traspasar el problema y desentenderse del caso. Por ejemplo: «Los padres de X fueron al hospital y allí les dijeron que el psicólogo de la escuela tenía que hablar con el niño. Míratelo y ya me dirás qué se debe hacer».

Las demandas delegación son a menudo una manifestación de cansancio, de impotencia o de defensa: el docente o los padres que no pueden con una situación determinada miran si otro profesional se puede hacer cargo. A veces es la manifestación de una situación imposible en la que se encuentra un docente. Pero, en algunas ocasiones, en vez de preguntar si es posible la delegación, la actúa: «Mírate al alumno X y trabaja su convivencia con los otros, porque se lleva muy mal con los demás en clase». En tal caso, una buena manera de redefinir la demanda puede ser abriendo el tema de las posibilidades, las limitaciones y las dificultades en las que se encuentra el demandante para dar él solo una respuesta adecuada a la situación que nos plantea, y de la conveniencia de encontrar fórmulas que la hagan más factible.

En un supuesto tal, se trataría de poner sobre la mesa las dificultades que precipitan a la demanda formulada. Una demanda delegación también puede ser debida a la creencia que quien se tiene que ocupar del caso es el asesor: si un alumno tiene problemas emocionales, debe ir al psicólogo para que los trabaje; si no tiene el currículo adaptado, que el pedagogo se lo adapte; si la familia mantiene una relación disfuncional con el tutor, que lo solucione el trabajador social. En estos casos, falta un trabajo previo de información sobre lo que la persona asesora puede aportar de su parte; puede ser de ayuda para pensar, planificar lo que hay que hacer, y se puede implicar en la tarea, pero la respuesta que se dé, en cada caso, debe basarse en un trabajo conjunto.

Parecidas a las demandas de delegación son las que se formulan a la persona asesora, pero sin voluntad de poner las contingencias que previsiblemente se derivarán de su aportación. Incluimos en estas demandas las que se plantean, por ejemplo, en términos de «Ya me dirás qué tengo que hacer con este alumno para que siga la clase, porque no trabaja en absoluto»; pero quien lo pide tiene una disponibilidad muy limitada para llevar nada a cabo de lo que pueda sugerir el receptor de la demanda.

Una situación diferente dentro de este tipo de demandas es aquella que se produce cuando el demandante quiere desentenderse de un alumno o una alumna que

le molesta y utilizar a los asesores al servicio de sus intenciones. En tal caso, al margen del modo en que se formula la demanda, la voluntad es excluir a un alumno del grupo de referencia, dentro o fuera del centro.

Una respuesta asesora puede consistir en valorar, en primer lugar, las necesidades del alumno, para comprobar hasta qué punto coincide la voluntad del demandante con las conveniencias del sujeto de quien se pide. Al mismo tiempo, se pueden analizar los motivos de la voluntad de exclusión del estudiante y lo que precisaría el demandante para no plantear la delegación. En todo caso, la respuesta puede articular estas dos vías de trabajo, sin excluir la posibilidad de informar de nuestras funciones, las posibilidades que tenemos y también las limitaciones. En último término, aún habría una limitación de nuestras actuaciones desde la ética profesional. Una posible entrada consiste en analizar las posibilidades y las limitaciones de todos los implicados: el docente, el maestro de educación especial, la familia, el grupo clase, el asesor y otros profesionales externos al centro educativo. Reunirse para hablar de las necesidades del alumno y las aportaciones reales y posibles desde los diferentes componentes mencionados. Acordar qué asume cada uno, cómo se trabajará, sobre la base de qué objetivos y con qué periodicidad se evaluará el proceso seguido. En ocasiones, esta estrategia permite desencallar demandas instaladas en la delegación.

Demandas urgencia

Se trata de aquellas que se plantean con poco tiempo para formularlas o para que responda el asesor. A menudo se presentan en un lugar o en un momento no adecuado: en los pasillos, en una reunión con objetivos alejados de la demanda, por teléfono, etc. Las que a veces se plantean por los pasillos o que requieren una respuesta inmediata aparecen con una considerable frecuencia. Una parte es plenamente justificada y nuestra intervención se tiene que adecuar a la situación que se da en cada caso. No es infrecuente, por ejemplo, que se requiera nuestra intervención ante un conflicto que acaba de producirse con un alumno determinado, o una situación violenta con una familia. Sin embargo, incluso en estos casos, la intervención asesora tiene que parar a menudo la precipitación del momento y abrir un espacio para que los implicados puedan sentarse y pensar, como base para organizar, sin perder tiempo, una respuesta reflexionada. En todo caso, es necesaria una revisión del contexto y de las coordenadas espacio-temporales antes de proporcionar una respuesta.

Cuando las demandas requieren una respuesta urgente, es preciso prever las consecuencias y los efectos secundarios de las actuaciones que se deriven. Las demandas urgencia, cuando el asesor y el asesorado consideran que es preciso dar respuesta, pueden comportar un riesgo debido a la acción inmediata, al insuficiente espacio y tiempo de reflexión. La urgencia, si realmente lo es, suele ser una demanda que previamente se ha desajustado en el tiempo. En algunos casos, ha sido una consecuencia de no haber previsto la demanda cuando correspondía, de no haber formulado la demanda quien la debía plantear, de no haber dado respuesta a una demanda en el momento en que se formuló, etc. También en estas demandas es preciso pensar en los motivos de fondo que las generan, qué pone el demandante, la institución o el mismo asesor. Sea como sea, conviene establecer las condiciones para minimizar estos tipos de demandas.

En ocasiones, este tipo de demandas viene de la propia dinámica desbocada de las instituciones, del hábito de actuar con precipitación o de no planificar las actuaciones que hay que llevar a cabo con ciertos alumnos. La respuesta asesora tendría que llevar cuidado de que las acciones pertinentes no se pospongan más de lo necesario, pero, a la vez, debe velar para no quedar atrapada en el movimiento frenético que se produce en muchas instituciones. La calidad en el asesoramiento y la eficacia en los centros educativos en ningún caso pasa por correr más, sino por dar la respuesta más ajustada a las necesidades de cada situación. Y justamente, una de las necesidades imperiosas en las instituciones educativas es disminuir la acción desbocada y dar más lugar a la reflexión.

Demandas ilimitadas

Reflejan a menudo la sensación de impotencia y desánimo ante una situación educativa que quien hace la demanda no se ve capaz de afrontar. En tal caso, lo que habría necesidad de resolver se ve como una montaña inalcanzable. En otras ocasiones, hemos observado que podían responder a una precipitación a pedirlo todo, sabiendo por experiencia que en ningún caso se recibe una respuesta capaz de satisfacer por completo la demanda. Y en ocasiones, es una manifestación más de la acción poco reflexiva existente en la actualidad en estos tipos de instituciones.

Con ello, no se agotan las causas de las demandas ilimitadas. En todo caso, la respuesta asesora no tiene que contener promesas que sabe que más adelante no podrá cumplir. Una buena estrategia consiste a menudo en constatar su bondad, pero también las extensas dimensiones de la demanda, apuntar, si se detectan, las posibles causas a qué responde y pedir que marquen una prioridad: «¿Por cuál os interesaría comenzar?» «¿Qué dos alumnos os parecerían especialmente prioritarios?» En muchas ocasiones, puede ser útil dar una respuesta eficaz y sin demora excesiva, que no caiga en la desmesura de quien la formulaba inicialmente. En otras, una buena entrada pasa por ofrecer una respuesta global: «Si los alumnos con problemática de conducta son tantos, organicemos un programa de unas sesiones para trabajar los problemas de comportamiento en el centro». «Si la mitad de la clase tiene unos niveles tan bajos en expresión escrita, tal vez no se trata de ver casos individuales, sino de ajustar la programación a los niveles existentes. Hagámoslo.»

Demandas directas o indirectas

Referente a quien hace la demanda, una parte importante, la formula la misma persona que ha detectado la necesidad: el tutor o la tutora, los padres, etc., que se han dado cuenta de necesidades no cubiertas en un alumno, se ponen en contacto con la persona asesora y acuerdan un encuentro. No obstante, hay demandas que, si bien se generan en el centro escolar, no coinciden con la persona que detecta la necesidad y la que nos la formula. Eso es más complejo por la comprensión de la situación y el proceso de respuesta. Se puede dar el caso de que el profesional que hace la detección esté interesado en actuar sobre un alumno determinado, pero que quien hace la demanda, en el momento que la plantea, no vea la necesidad o no sienta interés para llevar adelante el proceso pertinente. Incluso se puede dar el supuesto de que quien originalmente realiza la demanda esté interesado en que otro se preocu-

pe, porque si tuviese que ser él o ella no lo haría. Y quien la formula es posible que vea la conveniencia de que una persona asesora intervenga, pero que no tenga la disponibilidad suficiente para implicarse en el proceso. Son demandas fácilmente destinadas al fracaso.

En todo caso, el asesor tiene que escuchar en directo la demanda de quien supuestamente está implicado con el alumno o debe llevar a la práctica el proceso consecutivo a la demanda y verbalizar la demanda recibida por otro profesional del centro. Esta comunicación es básica para reconocer la necesidad, el interés, el deseo y las expectativas de cada uno de los implicados. Reconocimiento que tiene que facilitar el proceso más adecuado en cada caso y el grado de implicación de cada cual, con los límites que comporta no sentir necesidad, ni interés, ni deseo ni expectativas en el abordaje de un caso.

Ausencia de demandas

Un análisis de la demanda en ningún caso podría pasar por alto la pregunta sobre el significado de la ausencia de demanda. Es tan fundamental entender el porqué de cada una de las acciones comunicativas que se dirigen al asesor para que intervenga en un caso con sus recursos, como comprender las situaciones donde no se da esta demanda. Entre otros motivos, porque es muy frecuente. La ausencia de la demanda de asesoramiento en alumnado que manifiesta dificultades proviene de la confluencia de distintos factores, entre los que podemos citar los siguientes.

Puede darse porque no se ve la necesidad de la intervención de un asesor o una asesora, aun cuando no se dispongan de los recursos suficientes para dar respuesta a las necesidades educativas de un alumno concreto. El asesoramiento a centros está aún en sus inicios; la generación anterior a la nuestra casi no lo había conocido de modo generalizado. En los centros de secundaria, aún menos. Venimos de una tradición que habitualmente no contaba con el aporte directo de profesionales de la psicología, la pedagogía o el trabajo social para dar respuesta a las necesidades diferenciadas de los alumnos. Por lo tanto, en ocasiones, seguimos llevando la carga de una tradición en la cual la enseñanza ni se planteaba la atención a la diversidad, ni tenía presente el asesoramiento psicopedagógico como recurso educativo. Tipificando esta situación, podríamos decir que no habría demanda porque no tiene lugar en la cultura del centro y, por lo tanto, no se plantea.

Sin embargo, hemos podido observar que a veces la ausencia de demanda se debe a una resistencia activa a dejar entrar en los centros el modelo de educación comprensiva, debido a una concepción elitista o discriminadora que pretendería que estudiasen sólo los «buenos», aquellos alumnos que tienen más facilidad, y los otros, que quedasen fuera del sistema ordinario educativo, en una situación menos calificada. En tal caso, la no demanda no se tendría que entender en términos de no plantearse la ayuda de los profesionales asesores, sino como una resistencia activa, más o menos encubierta, a reconocer el derecho a la educación para todos, o a aceptar la responsabilidad de dar respuesta adecuada a la diversidad del alumnado. Se rechazaría el asesoramiento porque refuerza la atención a la diversidad; los asesores seríamos los representantes de un modelo que se rechaza. Alguna vez la no demanda debe entenderse como una manera de procurar que nadie modifique nada del funciona-

miento de un centro que no acoge la diversidad, o si la acoge, no la atiende adecuadamente. La no demanda sería una manifestación más o menos encubierta de rechazo a un sistema educativo para todos. En tal caso, más que no planteársela es un no querer.

Hemos podido observar, también, situaciones de ausencia de demanda debido a las *expectativas que tiene el demandante* referente al asesor. Cuando un docente cree -acertada o desacertadamente- que la persona asesora no dará respuesta satisfactoria a sus expectativas, por los motivos que sean, en ocasiones no formula la demanda.

A menudo la ausencia de demanda está vinculada a actitudes generales de *desánimo* en el trabajo, cuando partes importantes del colectivo docente consideran que hay un deterioro de las condiciones profesionales y han perdido la confianza que a corto o a medio plazo se ponga remedio. El profesional «quemado» con frecuencia pierde interés por las aportaciones de la psicopedagogía.

La ausencia de demandas sobre aquel alumnado que manifiesta necesidades educativas especiales también puede ser debida al hecho de que el docente disponga *de suficientes recursos* para afrontar las dificultades que tales casos comportan; el docente ya dispone de estrategias adecuadas.

Podríamos añadir otros factores próximos a los mencionados, que permiten entender la ausencia de demandas. Entre ellos vemos la ausencia de demanda porque no se quiere cambiar y se piensa que el trabajo con el asesor puede conllevar algunos cambios; puesto que algunos docentes no saben que pueden efectuar determinadas peticiones, porque piensan que ya saben todo lo que puede aportar el asesor, consideran que no necesitan ayuda, manifiestan un conflicto con el Departamento, con el mismo asesor; no quieren, no pueden, no saben. También algunas veces no se solicita por no mostrar el modo de trabajar; por ejemplo, para esconder maneras de trabajar desfasadas, o debido a la poca aptitud del asesor.

A menudo las demandas no presentan características de un tipo concreto de la clasificación mencionada, sino que incluyen aspectos de dos o tres tipos a la vez: pueden ser de exigencia y de delegación, de exigencia y valoración, de delegación y urgencia, etc. Todas estas formas de demandas, en la medida en que generen una respuesta precipitada sin un trabajo previo, serán muy a menudo, como ya hemos expuesto, respuestas abocadas al fracaso. Tenemos que ser especialmente prudentes en asumirlas sin haber conseguido primero una reformulación que asegure un mejor pronóstico.

Ya hemos comentado las maneras de explicitar las demandas. Hemos definido como marco más idóneo el que se sustenta en las relaciones de cooperación entre demandante y asesor. También hemos hecho notar que en algunas ocasiones aparecen maneras de formular las demandas que se apartan de las relaciones de colaboración, como hemos visto en las de exigencia, de urgencia, de delegación o en las demandas juego. Hemos podido comprobar que es especialmente importante entender el significado de estas modalidades disfuncionales de demandas, para poderlas formular en términos que hagan más fácil una respuesta exitosa. Si bien a veces no es posible llegar a entender el porqué de la forma como recibimos las demandas, la mayor parte de las veces que nos encontramos con una demanda formulada de

modo disfuncional, podemos obtener cierta comprensión sobre los factores que hay en la base.

En todos los centros educativos existe un cierto tipo de demandas que tienen tendencia a repetirse, porque las formulan los mismos profesionales, al responder a una forma de actuar característica de la institución, a una dinámica propia. Como hemos expuesto al inicio, también el asesor forma parte constituyente de las demandas que se formulan en los centros educativos. Su saber, su manera de actuar, el contacto que establece con los docentes, etc. condicionan, en parte, las demandas que recibe. El análisis de las demandas, en general y de esas que se repiten, en particular, nos debe permitir conocer algunas de las características de la institución educativa en la que trabajamos. El asesor debe contribuir desde su rol a ofrecer un mejor conocimiento del funcionamiento de la institución escolar. Desde el análisis de lo que pide la institución escolar, de lo que no pide, de cómo lo pide, cuándo, quién y con qué finalidad, podemos colaborar con los docentes a acercarnos a un tipo de funcionamiento que suponga una mejora en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y a todo él en general.

La reformulación conjunta de la demanda y la organización de la respuesta

La detección inicial de una necesidad se ha convertido en demanda. La persona asesora la escucha atentamente para enmarcarla con precisión, a fin de saber si nos piden que les escuchemos, que demos nuestra opinión, que ayudemos a valorar un aspecto concreto, un área determinada, los aprendizajes en general, la vida emocional, que los ayudemos a adecuar el currículo, que los orientemos cómo trabajar con su familia, que les ofrezcamos herramientas para protegerse, etc. Asimismo, la escucha se ha puesto al servicio de identificar el porqué de la demanda: ¿Por obligación, aunque sin interés? ¿Por obligación, a pesar de no sentirla útil? ¿Porque provoca malestar la situación? ¿Por auténtica voluntad que el alumno aprenda? ¿Por qué existe un marcado interés por el alumno?

El próximo paso nos acerca más a la propuesta de acción conjunta, que incluye a quien expresa la demanda y a quien la recibe. Esta propuesta debe partir de la demanda, pero la concreción no puede ser otra que un constructo, fruto de los pasos descritos con anterioridad. Las intenciones o necesidades del demandante se tienen que cruzar con la visión y las posibilidades del asesor, para llegar a un acuerdo que implicará a ambas partes. El asesor puede acabar diciendo, por ejemplo: «¿Qué tal si hacemos...?» «Por lo que dices, una posibilidad sería...» Y aquí interviene de nuevo el demandante. La demanda inicial, formulada por éste, escuchada por el asesor; analizada, valorada y ubicada en su contexto, se clarifica, se concreta, se amplía, se cambia, toma forma, a partir de su reformulación. Podemos afirmar pues que reformular la demanda consiste en adecuarla a la problemática que prevemos para que la respuesta genere cambios con relación a la situación que se nos plantea.

Si la propuesta parece acertada, el próximo paso será la organización de la respuesta. La demanda se ha cerrado. La respuesta se inicia. Es preciso entender el proceso de respuesta como una actuación conjunta de todos los profesionales que intervienen. La respuesta será diferente según cada caso, e irá dirigida a alcanzar los objetivos establecidos previamente. A veces será un proceso puntual, corto; en otras ocasiones, habrá un seguimiento continuado del caso durante varios años. Es importante valorar cada una de las actuaciones, las mejoras que se producen, para constatar el acierto en el proceso seguido o si conviene introducir algunos cambios. Llegado el momento, habrá que cerrar el proceso originado por la demanda inicial. El ideal en las demandas de valoración psicopedagógica sería que las aportaciones generadas en cada caso se incorporasen a la práctica educativa. Entonces, las demandas tendrían que dirigirse hacia una doble dirección:

- Por una parte, formular demandas de valoración psicopedagógica de aquel alumnado que plantease más interrogantes a los docentes.
- Por otra, plantear demandas dirigidas a todo el alumnado de un grupo clase, que implicasen a éste, al docente y al asesor en la mejora de la práctica educativa.

Bibliografía

BOAR, R. DE (1980): *El psicoanálisis de las organizaciones.* Buenos Aires. Paidós.

BONALS, J. y otros (1992): «Anàlisi de la demanda a la institució escolar». *Text i context*, 5, pp. 13-16.

FREUD, S. (1979): *El malestar en la cultura.* Buenos Aires. Amorrortu.

HARRIS, T. (1973): *Yo estoy bien, tú estás bien.* Barcelona. Grijalbo.

LEAL, J. (2002): «La mirada del otro: la relación asesor-asesorados». *Àmbits de Psicopedagogia*, junio, pp. 22-24.

MADORRÁN, M.; OLIVÁN, M. (1996): «Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento», en MONEREO, C.; SOLÉ, I. (coords.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.* Madrid. Alianza Psicología.

SCHLEMENSON, A. (1990): *La perspectiva ética en el análisis organizacional.* Buenos Aires. Paidós.

SELVINI, M. (1987): *El mago sin magia.* Buenos Aires. Paidós.

3

Técni
de ev

3

Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica

Ramon Coma, Lluís Álvarez
EAP B-28 Vall de Tenes

Introducción

Detrás de cualquier evaluación, siempre hay una valoración técnica y conforme a un criterio, mediatizada por un enfoque conceptual, unas técnicas y unos instrumentos no neutrales, que son una medida interpretativa más de la realidad. La evaluación psicopedagógica requiere un proceso previo de obtención de datos e información sobre lo que pretendemos conocer y mejorar. Se trata de un proceso amplio, que tendría que ser compartido y que, bajo nuestro punto de vista, debería incluir diferentes aportaciones profesionales, porque no tiene únicamente una dimensión individual o del grupo que queremos valorar, sino también una vertiente multiprofesional e institucional. Así, la manera de entender y atender la diversidad desde una perspectiva global de centro determina el éxito o el fracaso escolar, como también lo determina un enfoque psicopedagógico centrado, únicamente, en el «problema» individual de un alumno.

La evaluación psicopedagógica supone contar con el criterio técnico de un profesional, del psicopedagogo o de la psicopedagoga, sin caer por ello en la pretensión de considerarlo único y determinante. Los procesos de enseñanza-aprendizaje muestran cómo cada persona y grupo de aprendizaje son únicos y pueden desarrollarse con diferencias significativas, no sólo por la diversidad de habilidades físicas y cognitivas, sino también por las emocionales, manifestadas en las aptitudes y actitudes relacionales, solidarias y de convivencia, en cuyo desarrollo, inhibición o represión pueden influir los contextos.

Entendemos, por lo tanto, que la evaluación psicopedagógica es un proceso dinámico, continuado y preventivo; y en la escuela, especialmente compartido por diferentes profesionales. Este proceso tiene la finalidad de favorecer la toma de decisiones consensuadas, a partir de un seguimiento continuo de las interacciones entre los di-

versos elementos que inciden tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Estas decisiones tienen que traducirse en medidas factibles, que los profesionales puedan implementar para que el proceso de enseñanza-aprendizaje consiga el progreso de los alumnos como grupo e individualmente. Por consiguiente, la evaluación psicopedagógica parte del reconocimiento que, en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, existen elementos asimétricamente incidentes: el alumnado, el profesorado y el currículo. Estos elementos configuran un clima relacional y no solamente de aprendizaje, que también viene determinado por los contextos escolares, profesionales, familiares y las concepciones que generan estos entornos respecto a la acogida, la enseñanza, el aprendizaje y, en general, al desarrollo integral de cualquier niño, niña o adolescente.

El psicopedagogo y la evaluación

El psicopedagogo evalúa y aporta las valoraciones de un determinado alumno o grupo clase al equipo de profesores en el que interviene, en un marco de colaboración. Se trata de una información valiosa, que es preciso tener en cuenta, para después complementarla, con la evaluación pedagógica inicial y continuada que realiza el profesorado con el fin de tomar decisiones coordinadas.

A través de la intervención y del seguimiento psicopedagógico, se establece una evaluación continua, no solamente del proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje, sino de todos los elementos endógenos y exógenos que lo afectan. La evaluación psicopedagógica resulta práctica y útil cuando aporta conclusiones y sirve de base para edificar nuevas propuestas dirigidas a cada uno de los ámbitos de análisis: el alumno y el grupo en sus contextos familiar, escolar y social, que a su vez se hallan en interacción. Por lo tanto, no la podemos entender nunca como un proceso al margen, sino que forma parte y surge de un trabajo profesional, que necesariamente debe ser compartido, lo que implica tomar decisiones y adoptar medidas conjuntas en las que cada profesional hace la aportación que le corresponde.

Las técnicas y los instrumentos psicopedagógicos tienen que ayudarnos a llegar a una reflexión organizada sobre lo que pasa y, al mismo tiempo, sobre lo que hay que hacer, entendiéndolo como aquello que es posible en un contexto determinado. No olvidemos una diferencia importante: de los profesionales del contexto escolar, cabe esperar la aceptación del cambio, la capacidad técnica de generar propuestas e implementar alternativas a los problemas psicopedagógicos que se identifican, mientras que, de las personas o los sujetos no profesionales, no debemos esperar cambios radicales ni mucho menos exigirlos, lo que seguramente nos conduciría al fracaso. Sólo una intervención capaz de proponer alternativas asumibles, en el espacio y en el tiempo, por la familia u otros miembros del contexto puede conducirnos a cambios positivos. Por lo tanto, como profesionales, deberemos ser capaces de ser flexibles, no únicamente en las técnicas y los instrumentos aplicados, sino también en las estrategias y los planteamientos operativos, para hacer frente a los nuevos procesos que una respuesta educativa coherente puede generar.

La evaluación psicopedagógica resultante puede partir de enfoques diversos, que a su vez se relacionarán con diferentes técnicas y procedimientos aplicativos, pero

está basada en criterios científicos y socialmente reconocidos. Las técnicas profesionales han ido evolucionando, afortunadamente y, como fruto de la experiencia, también lo han hecho los criterios que nos permiten conocer cada una de sus posibilidades y limitaciones, así como sus procedimientos e instrumentos de evaluación.

No obstante, podemos decir que, entre las técnicas, la observación directa, organizada y sistemática del proceso de enseñanza-aprendizaje nos ha permitido avanzar mucho en el conocimiento de la realidad del alumno y del grupo clase. A menudo resulta la base más operativa de una evaluación psicopedagógica que rehuya las etiquetas y quiera profundizar en los procesos de interacción que favorecen un avance positivo del alumno o de los grupos de alumnos.

El psicopedagogo experto ha de saber introducir todos los matices necesarios que caracterizan una evaluación cuidadosa para no marginar al alumnado que proviene de situaciones sociales y culturales desfavorecidas o culturalmente minoritarias, por el hecho de que, de entrada, no encaje en los parámetros generales basados, principalmente, en la estadística comparativa. Es aquí donde los límites claros de los enfoques parciales, de muchos tests y pruebas se pueden superar ampliamente con las técnicas de la observación directa que inciden en el análisis de los procesos educativos.

La profesionalidad del psicopedagogo resulta clave, pues, para ponderar los beneficios y las limitaciones de los instrumentos de evaluación que utilicemos. Así, el trabajo no sólo consiste en saber ver diferencias significativas, lo que el alumno sabe y no sabe hacer, sino en definir previsibles necesidades educativas y proponer ayudas, estrategias y ajustes en la intervención educativa. Consiste en saber escoger en cada circunstancia cuáles son las herramientas que pueden ser más útiles para propiciar cambios positivos, para trabajar en una línea tendente a la prevención y no únicamente a la corrección de problemas. A veces hay intervenciones, no lo olvidemos, que no requieren ningún instrumento concreto, sino más bien un conocimiento técnico de la complejidad de las relaciones humanas y las interacciones emocionales. Con frecuencia es más necesario saber escuchar, recoger y orientar las inquietudes inherentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje dificultosos, vividos de maneras diferentes por los profesionales, las familias y los mismos alumnos, pero con el común denominador del malestar emocional.

La demanda como condicionante de la evaluación

No toda demanda implica iniciar un proceso de evaluación psicopedagógica. Sobre este aspecto nos remitimos al segundo capítulo, que despliega el análisis de la demanda. Por lo tanto, aquí partiremos del acuerdo formal entre profesionales, sobre la necesidad de disponer de criterios orientadores que nos permitan establecer pautas y acciones de respuesta profesional colectiva a diferentes necesidades educativas.

Del mismo modo, la tipología de demanda condiciona no solamente la decisión de efectuar una evaluación psicopedagógica, sino también la elección de los posibles instrumentos de los que podremos servirnos y el modelo formal de retorno que el profesional decidirá utilizar. Este retorno puede ser oral, a través de entrevistas y reu-

niones, o complementado, si procede, con un resumen escrito o informe. Ambas posibilidades presentan ventajas e inconvenientes, que expondremos más adelante.

En la intervención psicopedagógica, podemos hallarnos a menudo con que, aun siendo partidarios de emplear una técnica determinada, nos veamos obligados a modificar el instrumento. A veces las técnicas más individuales, como la aplicación de un test, pueden llevarnos a plantear la necesidad de una mayor observación no ya en el alumno, sino en la situación de enseñanza-aprendizaje. Insistimos, pues, en que la demanda es determinante y cada psicopedagogo tendrá que saber establecer cuál es la mejor estrategia de intervención respecto a una demanda concreta, escogiendo los instrumentos y las técnicas que mejor se puedan ajustar a cada momento para conseguir que sea operativa y acertada.

Modelo de intervención y evaluación psicopedagógica

Hay suficiente experiencia como para superar los enfoques parciales o descontextualizados. Estos enfoques tienen su valor, pero padecen las limitaciones propias de un análisis no global. Actualmente, disponemos de una base suficiente para definir qué tiene que ser un enfoque precisamente psicopedagógico, que implique el análisis de los problemas de actitud, adaptación y aprendizaje allá donde se producen, que tenga en cuenta la visión y la situación tanto de quien los padece directamente como de quienes lo rodean, profesionales y familiares, antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, estamos en condiciones de precisar un enfoque basado más en el análisis de los procesos y las interacciones en sistemas de relaciones humanas, que en los productos finales de la acción del alumno ante un reto que se le plantea.

Si bien no rechazamos el uso de tests psicológicos, instrumentos variados de evaluación pedagógica y niveles de competencias, escalas observacionales, cuestionarios y otras intervenciones, entendemos que es fundamental, en la gran mayoría de las intervenciones psicopedagógicas en escuelas e institutos, la observación directa o indirecta de los procesos de aprendizaje en el aula, de los estilos cognitivos, de los sistemas relacionales, derivados tanto de las estructuras formales como de las informales, así como las entrevistas con tutores, equipos docentes, alumnado y familia, para perfilar sus diferentes expectativas.

La conducta del alumno y de los diversos grupos de alumnos, así como sus resultados académicos, son fruto del sistema de interacciones en que están inmersos. Debemos considerar siempre los diferentes elementos que interactúan:

- *El alumno*: su potencial cognitivo y motor, su situación emocional, su autoestima y autoconcepto general, que están presentes en el aprendizaje escolar.
- *El grupo clase*: las relaciones que se establecen, los valores que imperan y los roles del alumnado y profesorado.
- *El equipo de profesores y las materias*: las expectativas hacia el alumno o el grupo, los resultados que observen en su materia, la generalización o li-

mitación de los conflictos que aparecen -conductuales, relacionales y de aprendizaje-, los modelos didácticos y los criterios evaluadores, la flexibilidad para adaptar el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- *La familia*: su visión del alumno, de su situación y de sus resultados. El equilibrio entre las expectativas, las ayudas que pueden facilitar y el modelo relacional con el centro escolar que pueden propiciar (constructivo, colaborador, de enfrentamiento, de inhibición).
- *El entorno sociocultural*: las interacciones entre todos los elementos anteriores y el nivel de adaptación, integración o aislamiento del contexto en que el alumno y su familia viven.

Sin una visión transversal, siempre más compleja, es difícil generar cambios en el contexto de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Son tantas las limitaciones de una observación basada en aplicar un instrumento estandarizado que sus inferencias prácticamente no lograrán cambiar nada.

El modelo psicopedagógico busca una visión más global, ecológica y sistémica del alumno y de los grupos de alumnos. Reúne, a su vez, los aspectos biológicos, psicológicos, pedagógicos y sociales que intervienen en los procesos individuales y colectivos para afrontar la enseñanza y el aprendizaje. Esto no obvia la necesidad de restringir lo que observemos a lo que es posible, comenzando por la propia intervención educativa y asesora, con objetivos adecuados según la colaboración de los diferentes profesionales implicados.

A nuestro entender, el modelo de evaluación es una construcción que incorpora los avances que se han ido logrando a raíz de la intervención de los últimos treinta años, de la propia aplicación e investigación de los modelos clásicos. El modelo psicopedagógico recoge los diversos agentes del marco de intervención que es la enseñanza infantil, primaria y secundaria, sin descartar ninguna, en principio. No se deja a un lado la posibilidad de aplicar un test psicológico, de estudiar el procesamiento de la información que un alumno lleva a cabo, de observar las relaciones que predominan en un grupo clase y su influencia en el aprendizaje; ni tampoco la posibilidad de considerar las evaluaciones iniciales de las diferentes materias, que son técnicas de base diferente, siempre que la información obtenida sea interpretada desde un punto de vista global, que ayude a realizar propuestas globales. Así es como una intervención psicopedagógica tiene sentido.

El proceso de evaluación psicopedagógica

En este apartado no pretendemos confeccionar una relación exhaustiva de los instrumentos más habituales de la evaluación psicopedagógica. En consecuencia, no repetiremos las técnicas más conocidas (entrevista, aplicación de determinadas pruebas, etc.), algunas de las cuales se describen en varios capítulos de esta misma publicación. Así pues, sólo citaremos las principales y pondremos el énfasis en las prácticas más complejas de observación indirecta, individual o de grupo. Evidentemente, siempre partimos del acuerdo previo con la familia y los profesionales y contando con la

autorización necesaria sólo para un uso profesional, basado en las normas del código deontológico.

Debemos tener en cuenta que es totalmente imprescindible, en el campo del asesoramiento, contar con un criterio deontológico básico. Los profesionales que trabajamos en este ámbito sabemos que, en cada actuación psicopedagógica, se da un trasvase de información que implica una transferencia de su custodia, tanto si esta información la hemos obtenido mediante pruebas como si proviene de una entrevista con cualquier servicio, y que resulta prioritario mantener esta privacidad. Del mismo modo, si elaboramos informes o mantenemos reuniones utilizando esta información, nosotros somos responsables del uso que se pueda hacer de ella. De aquí resulta que sea tan importante informar como garantizar un correcto trasvase de la custodia de la información, ya que siempre tenemos una cierta responsabilidad sobre cómo la utilicemos con posterioridad.

El proceso de evaluación psicopedagógica incluye numerosas actividades entrelazadas e interdependientes entre sí. En las líneas que siguen, vamos a enumerar las actuaciones que pueden formar parte del proceso, enmarcándolas de un modo pragmático en: inicio, desarrollo y aportación al equipo profesional. Dicha enumeración no presupone, ni mucho menos, el desarrollo de todas y cada una de las actividades en los diversos momentos evaluadores. Muestran tan sólo un inventario de actividades que se pueden llevar a cabo.

Inicio

- Recepción de la demanda, clarificación y acuerdos con los profesionales participantes, tanto por parte de quien formula la demanda como por parte de quien, de alguna manera, colaborará en el proceso de evaluación.
- Recogida de información inicial: historia escolar, informes existentes sobre niveles de competencias y otras cuestiones. Comprensión inicial del proceso evolutivo del alumno a nivel personal, escolar, familiar y social.

Desarrollo

- *Observación individual:*
  - Observación contextual del alumno en la situación de enseñanza y aprendizaje y otras: en el aula con diferentes materias, en el recreo y en el juego, en el comedor escolar, etc. Observación de las relaciones que establece o de los roles sociales que desarrolla.
  - Entrevistas con el alumno, el tutor, otros profesores, los padres, profesionales específicos (educador social, monitores, etc.).
  - Grabaciones audiovisuales del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, de los esquemas de relaciones en los grupos y del juego.
  - Grabaciones sonoras del habla y de la conversación.
  - Análisis de trabajos escolares, que debe orientarnos no solamente sobre los déficit comprensivos, expresivos y de procedimientos del alumno, sino también sobre el déficit de ayudas compensatorias.
  - Evaluación de los niveles de lectura y escritura. Administración de pruebas pedagógicas basadas en el currículo escolar.

- Uso de inventarios y cuestionarios de conducta y actitudes.
- Utilización de hojas de registro y anecdotarios recogidos por los profesores.
- Consideración de otros elementos, propios de los ámbitos social, clínico o sanitario, mediante la coordinación con otros profesionales y redes de profesionales.
- Los datos obtenidos a partir de elementos anteriores nos pueden llevar a la decisión de aplicar complementariamente alguna prueba o test específicos (WISC-R, Battelle, McCarthy, etc.) o bien de prescindir de ellos.

. *Observación grupal:*
  - Observación de sesiones en el aula con diferente profesorado y materias. Observar la interacción entre el alumnado, los docentes y los contenidos con los tipos de ayudas que se dan; cómo se presentan los contenidos y las rutinas didácticas en el aula, las adaptaciones curriculares, las estrategias de los alumnos y las del profesorado.
  - Uso de sociogramas.
  - Utilización de registros audiovisuales.
  - Acopio de entrevistas con alumnado y profesores.
  - Uso de encuestas y cuestionarios para los alumnos, profesores y padres.
  - Medidas generales del centro y específicas para ciclo, grupo o aula, o de atención a la diversidad. Ajuste a las necesidades educativas que observemos. Alternativas globales.
  - Ayudas y soportes individuales y grupales. Alternativas posibles.
  - La familia o las familias: tipología, expectativas, propósitos. Alternativas, posibilidades de colaboración mutua familia-centro. Aprovechamiento y valoración de las ayudas que puede facilitar y/o recibir.

. *Aportación al equipo profesional:*
  Las conclusiones a partir de la evaluación psicopedagógica han de conllevar un paso tan importante como los anteriores, que determinará acuerdos de intervención multiprofesional. El psicopedagogo, a partir de varias reuniones y entrevistas con otros profesionales del marco escolar y, cuando sea necesario, de ámbitos más externos, hace un retorno de la información y de conclusiones y propuestas que han de considerar las posibilidades del contexto y las otras visiones que puedan aportar otros profesionales.

Es en este marco colectivo donde se pueden proponer acciones, viables y asumibles por las familias, ajustadas a las posibilidades del sistema escolar y, por lo tanto, suficientemente consensuadas entre las partes. Una intervención que no considere las aportaciones de otros profesionales, principalmente del profesorado, o que desconsidere a la familia, suele estar condenada al fracaso. Igualmente, una evaluación que genere un recetario lleno de propuestas difíciles de asumir por las diferentes partes o que desconsidere sus valores y creencias no reúne muchas posibilidades de ser generadora de cambios.

Por consiguiente, éste es el paso trascendental de toda evaluación: conocer las limitaciones propias y contextuales, integrarlas en el marco de resolución y cambio en el que queremos participar, para que nuestra intervención genere expectativas

posibles y realistas, acuerdos y acciones que se puedan ejecutar. En este sentido, tenemos que plantearnos que la evaluación psicopedagógica resulte una aportación profesional tan cuidadosa en las conclusiones como motivadora para las personas, los profesionales, el alumnado y las familias que han de afrontar con un horizonte positivo la situación evaluada.

En el aspecto formal, la devolución oral a partir de la participación en reuniones profesionales puede ser suficiente dada la confidencialidad de algunos datos. Los informes escritos tienen sentido cuando es necesario dejar constancia de algunos acuerdos o propuestas. Somos partidarios de hacerlos concisos y sin inferencias. Debe quedar claro a quién van dirigidos y el motivo, así como la privacidad de los datos y su exclusivo uso profesional. La ventaja del informe escrito es que obliga a un esfuerzo de síntesis. A su vez, esto suele llevar a cierto reduccionismo. En cambio, el trabajo constante con el equipo de profesores permite una adecuación permanente de los datos a la evolución de la realidad del alumno. Creemos, en definitiva, que debe ser el propio profesional quien decida, en función de lo que pretenda y de cada intervención psicopedagógica, la devolución oral o escrita o ambas a la vez.

La observación contextualizada, individual y grupal: un instrumento eficaz

La observación individual no puede desvincularse de la del grupo, dado que la primera no tiene sentido desligada del contexto de interacción del alumno. La observación siempre implica considerar los elementos propios de la dinámica grupal y debe tener en cuenta el contexto, si queremos disponer de información potente que nos permita plantear alternativas de cambio en los ámbitos donde se producen los conflictos y en que se mediatizan los aprendizajes del alumno.

Dada, pues, la importancia que tiene para nosotros la observación en el aula, exponemos algunos de los criterios que utilizamos a la hora de llevarla a cabo.

La observación individual

La aplicación de este instrumento tiene como objetivo ver las interacciones que se producen dentro del grupo, entre el propio alumnado y entre éste y el profesorado, así como en relación con los contenidos de aprendizaje. En este marco, debemos considerar:

- Predisposición al aprendizaje por parte del alumnado.
- Limitaciones funcionales: motrices, sensoriales, de atención, materiales.
- Maneras de actuar frente al aprendizaje: el alumno se ve capaz o incapaz, renuncia, se esfuerza, tiene claro lo que debe hacer, cuándo puede pedir ayuda y cuándo no; solicita ayuda a los demás, copia, ¿hace por hacer?, se evade sin hacerse notar o a partir del movimiento, agrediendo verbalmente a los demás, molestándolos; procura pasar desapercibido, sufre, empieza a llamar la atención a partir de objetos materiales, etc. (Véase el apéndice 1: Hoja para la observación del estilo de aprendizaje.)

- Cómo actúan los demás hacia él; existe el hábito en la clase de integrar alumnos con NEE, los ayudan, los protegen, les hacen las cosas, se ríen de él, está más bien aislado, tiene un compañero que lo ayuda y lo tutela, le recuerdan las cosas, se quejan al profesor, etc.
- Cómo actúa el profesorado: puede el alumno hacer lo que se le pide en cuanto a nivel personal de competencia; se presentan maneras diferentes de hacer las cosas; todos hacen lo mismo o se pueden hacer actividades y seguir ritmos diferentes; siempre se trabaja individualmente; se organizan grupos de aprendizaje en cooperación; se refuerza emocionalmente al alumno y al grupo; se valora y refuerza la cooperación y el respeto a la diferencia; se buscan maneras alternativas para relajar la tensión y la presión sobre el grupo por parte de un alumno especialmente conflictivo; la distribución y los recursos de la clase permiten maneras diferentes de trabajar; los materiales curriculares son flexibles y adaptables a la diversidad, etc.
- Cómo se organiza la atención a la diversidad: hay flexibilidad en el ciclo; el alumnado de un mismo ciclo pero de clases diferentes está habituado a trabajar junto en determinados momentos; se organizan pequeños grupos flexibles; se cuenta con un maestro de EE o apoyo a determinadas áreas o momentos particularmente necesarios; todos los maestros están suficientemente convencidos de la necesidad de integración del alumno, etc.

También tenemos que valorar la incidencia de determinadas necesidades educativas individuales en el funcionamiento conjunto del grupo clase, porque la voluntad general de integración de los alumnos tampoco puede obviar el desgaste que produce en las personas un enfrentamiento permanente a situaciones excesivamente conflictivas.

Es importante que se observen varias sesiones durante una jornada y, si es posible, durante más de un día. También conviene asegurarnos de observar materias diferentes, no únicamente las instrumentales. Así tendremos en cuenta la incidencia del cansancio físico y mental entre la primera sesión de la mañana y la última, los cambios metodológicos que pueden suponer materias diferentes, la variación de las actitudes de los alumnos en función de los roles, etc. En definitiva, tenemos la oportunidad de ponernos en la perspectiva no solamente del profesorado, sino también en la del alumnado. Para un modelo de observación en el aula, véase el apéndice 2.

La observación grupal. Un recurso que hay que implementar

La valoración psicopedagógica basada en la observación contextual hace posible reunir información multifactorial y analizar los sistemas de interacciones humanas, lo que configura siempre una base más sólida para la reconducción de los problemas psicopedagógicos. Por esta razón, una de las actividades propias de los asesores psicopedagógicos consiste en la observación directa del alumnado, aunque a menudo las demandas insisten preferentemente en el análisis de situaciones educativas respecto a un solo alumno. En este sentido, la observación de todo un grupo clase y de su dinámica puede aportar información relevante, y nos permite entender algunos de los interrogantes que se plantean en el proceso de relaciones y de apren-

dizaje, tanto individual como grupal. En estas observaciones, es imposible observar al alumno de forma aislada. Normalmente está en grupo, con uno o más profesores, y trabajando sobre unos materiales curriculares.

Tenemos que tener en cuenta que, cuando no existe la tradición de observar grupos, hay que vencer primero los miedos comunes. Los del propio psicopedagogo observador, falto quizás de instrumentos que le permitan saber qué observar, a lo que está poco acostumbrado, o el miedo de algunos profesores no habituados o también inseguros ante la observación. Además; aunque sin generalizar, en muchos casos la tradición en secundaria es muy de «cátedra», en la que cada uno organizaba su propia didáctica a partir de la materia, un método respetable y seguramente eficiente pero a menudo poco compartido respecto a los contenidos transversales con el resto del profesorado, situación que hoy día la educación obligatoria, por su complejidad y cambios sociales, pide superar.

Siempre se da un nivel de inseguridad con el que el profesorado debe convivir, porque es propio del binomio enseñanza-aprendizaje. Nunca hay dos alumnos iguales, ni dos grupos parecidos, ni las mismas estrategias resultan siempre igual de útiles. La integración, con afán de mejora, de esta inseguridad propia del oficio nos proporciona ventajas para hacer frente a los retos que conlleva la tarea educadora, grupo tras grupo. Por lo tanto, la observación grupal no tiene nada que ver con ningún tipo de fiscalización psicopedagógica, sino que es un instrumento que nos ofrece más información de lo que pasa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y nos ayuda a enriquecer y mejorar la intervención educativa a partir de la colaboración de los psicopedagogos con el equipo docente.

La observación psicopedagógica de un grupo es un recurso que puede contribuir de manera funcional al necesario debate profesional y a la adopción de estrategias compartidas en el marco de las reuniones de los equipos docentes.

¿Qué observaremos?

El grupo y las interacciones

Cabe percibir si algunos alumnos requieren adaptaciones, si predomina esta necesidad o sólo afecta a unos pocos casos individuales, si hay algún alumno con importantes dificultades cognitivas, de aprendizaje, de lectura y escritura; si existen alumnos potencialmente disruptivos en función del contexto, y en caso de observar incidencias conductuales relevantes, en qué situaciones se desencadenan con mayor frecuencia. Cómo se actúa en estos casos y de qué modo responden estos alumnos, es decir, cuándo aceptan las normas, si entienden las instrucciones, si pueden desempeñar algunas de las actividades propuestas con éxito.

Es necesario delimitar la red de relaciones que predomina y los roles de determinados alumnos con necesidades educativas específicas (véase el apéndice 3: Protocolo de observación de los roles de los alumnos). Puede resultar útil confeccionarse un esquema sencillo de la distribución de los sitios de los alumnos, establecer las direcciones, los *feedbacks* y los liderazgos predominantes.

Hay que considerar también las formas de trabajar en equipo que utilizan los grupos.

Debemos ver el clima social de la clase, los cambios que se observen en función del tipo de actividad que se realiza y la gestión por parte del profesorado.

Conviene considerar también la incidencia del espacio y su distribución, así como otros elementos exógenos (ruidos, temperatura, luminosidad, tamaño adecuado de las mesas, etc.).

Los hábitos

Se trata de observar si el grupo tiene adquiridas habilidades básicas de funcionamiento y organización grupal. Puntualidad, silencio, atención y escucha, preparar el material, sentarse bien, respetar el turno de palabras, traer los deberes y los materiales, respetar el material.

Hay que ver si las pautas que fomenta el profesorado son progresivas y unívocas, es decir, si se recalcan todas por igual, si algunas predominan sobre otras, si algunas sólo se exigen en determinadas clases o si los alumnos las utilizan selectivamente.

Las estrategias del profesorado

Uno de los aspectos primordiales de la observación es la reflexión en torno a las necesidades educativas que el grupo muestra, considerando las estrategias que pueden ser más efectivas según el criterio del equipo docente.

Los profesores hacen uso, consciente o no, de estrategias muy potentes. Es importante que las observaciones, orientaciones y propuestas se compartan, para que de esta manera pongan de relieve este hecho enriquecedor para el conjunto del equipo.

A partir de nuestra experiencia, queremos destacar algunas de las estrategias que resultan, en general, positivas para la gestión de la clase; hemos seleccionado 35 de las mismas. No pretende ser una lista exhaustiva o ideal, pero puede servir de base para otras observaciones y para el análisis de psicopedagogos y equipos docentes de secundaria.

Cuando hacemos el retorno al equipo docente, las presentamos con un índice no exhaustivo de frecuencia, entendiendo que cuando es alta (*A*) la usan mayoritariamente los profesores, cuando es media (*M*), sólo algunos profesores y cuando es baja (*B*) sólo es usada por algún profesor. La variedad en el uso y la frecuencia es lógica, en función de la diversidad profesional, pero insistimos en que lo que da muy buenos resultados es la reflexión que nos conduzca a acuerdos del equipo docente en función de las características y la dinámica de cada grupo (véase el cuadro 1).

Las estrategias de los alumnos

Las estrategias del profesorado condicionan las del alumnado dado que, a menudo, sobre todo en secundaria, suelen ser los alumnos los que adaptan sus estrategias a los modelos didácticos del profesorado. Aquéllos suelen emplear algunas estrategias específicas que nos interesa poder observar para evaluar su incidencia en el aprendizaje y en los resultados académicos y que obtendremos a partir de la observación y de entrevistas. Algunas de las más importantes son las que se explican a continuación.

Cuadro 1

ALGUNAS ESTRATEGIAS FUNCIONALES EN LA GESTION Y ORGANIZACION DE LA CLASE	FRECUENCIA		
	A	M	C
▪ Aula organizada en el aspecto grupal, reglas claras de organización.			
▪ Aula organizada en el aspecto grupal, reglas claras de organización, parecida a todas las clases (materias) observadas.			
▪ Equilibrio entre actividad del profesorado y del alumnado.			
▪ Conexión y revisión con aprendizajes y actividades anteriores.			
▪ Recordar lo trabajado anteriormente con participación.			
▪ Se conecta el tema con la realidad actual, con temas anteriores, con hechos vividos o conocidos por el alumnado, con la vida cotidiana, etc.			
▪ Recoger las aportaciones del alumnado y reconducir el tema.			
▪ Pocos contenidos, bien trabajados, simplificación, se les da seguridad.			
▪ Se explica qué se hará.			
▪ Se explica cómo se hará, se dan instrucciones claras, se hacen comprobaciones de comprensión.			
▪ Se espera a que haya silencio para hablar.			
▪ Se distribuyen tareas grupales y/o individuales.			
▪ Se regulan los cambios de actividad (escucha, trabajo personal, trabajo grupal, debate, cuando acaba y empieza la clase, etc.).			
▪ Se controla con orden temporal la realización de tareas pendientes o por realizar durante la sesión.			
▪ Se recuerdan hábitos y procedimientos generales (levantar la mano, no levantarse, etc.).			
▪ Tono suave en general de la voz para forzar el silencio y la escucha.			
▪ Subidas esporádicas en el tono de la voz para reclamar atención.			
▪ Silencio y reanudación («decía que...»).			
▪ Anticipación a conductas disruptivas o de desatención («X, ¿necesitas algo?»).			

▪ Moverse por toda la clase para dar sensación de control, ayudas individuales, etc.		
▪ Refuerzo emocional individual a algún alumno que lo necesita periódicamente.		
▪ Se recuerda la necesaria gestión del tiempo durante la clase por parte del alumnado, organización del tiempo disponible, tiempo restante según actividades del alumnado y el profesorado.		
▪ Subdivisión del trabajo en partes que se alcancen progresivamente.		
▪ Ayuda individualizada.		
▪ Pocos deberes, se asegura que los tengan claros.		
▪ Se da un orden preferente de hábitos para alcanzarlos progresivamente (por ejemplo, exigir el turno de palabra, tolerar más cómo se sientan, etc.) ¿Consensuados en el equipo docente?		
▪ Lectura en voz alta intercalada (diferentes alumnos) y breve para que las enmiendas no se concentren en una persona.		
▪ Tolerar autocorrecciones o enmendar errores cuando se den cuenta de que no han hecho bien algo, aunque no sea el momento preciso o acordado en las normas, haciendo adrede como si no lo viese, ante alumnos con baja autoestima.		
▪ Asegurar la comprensión lectora.		
▪ Frecuencia de comentarios grupales positivos.		
▪ Frecuencia de comentarios individuales positivos.		
▪ Frecuencia de comentarios grupales negativos.		
▪ Frecuencia de comentarios individuales negativos.		
▪ Combinación de recursos didácticos: explicaciones orales, lecturas, esquemas, materiales audiovisuales, proyectores, etc.		
▪ Prevención de elementos distorsionadores: por ejemplo, reducir el ruido retirando las sillas que sobran, prevenir un exceso de excitación y alboroto en los cinco minutos entre clases con presencia y control indirecto de un profesor, preparar y comprobar previamente el funcionamiento de aparatos audiovisuales, etc.		

Las estrategias relacionales

- *Enmascarar:* llamar la atención hacia otros aspectos, para ocultar la angustia por el hecho de afrontar el aprendizaje. Puede tratarse de una conducta conflictiva de enfrentamiento, hasta una manera de vestir, hablar o explicar constantemente historias inéditas o fantasiosas muy personales, exageradas o llamativas. También lo pueden ser conductas de riesgo que, sobre todo en adolescentes, llamen la atención o incluso la admiración de los demás.
- *Somatizar:* hay alumnos que somatizan la angustia y ésta se traduce en pequeñas crisis, mareos, malestar, que en casos extremos puede dar lugar a una patología.
- *Pasar desapercibido:* o se trata de alumnos muy metódicos y capaces de compensar déficit de aprendizaje a partir de una voluntad importante de superación, que el profesorado suele valorar positivamente, o de alumnos con poca capacidad de organización y comprensión que se percatan de que no ponen en evidencia el conflicto ante el resto del grupo, y así optan por no hacerse notar, al menos en la conducta. A menudo son estudiantes que, a pesar de sus dificultades de aprendizaje, pasan desapercibidos por esta compensación. Es muy importante que el profesorado ponga especial atención en ellos y sepa detectarlos y ayudarlos.
- *Mostrarse siempre colaborador:* algunos alumnos saben que les da buenos resultados la participación y la cooperación y que está valorada. Con frecuencia sus recursos son suficientes para mantener buenas relaciones personales con los demás.
- *Saber detenerse:* ciertos alumnos mueven los hilos para hacer actuar a otros compañeros y provocar pequeños conflictos, pero saben detenerse en el momento oportuno. De esta forma no suelen ser detectados por los profesores y acostumbran a sufrir las consecuencias quienes son manipulados por ellos.
- *Ser oportuno o lo contrario:* existen alumnos que saben participar en el momento oportuno y poco a poco se van ganando la consideración de los profesores, mientras que otros no la consiguen nunca.
- *Saber prevenir conflictos y separarse de los mismos:* algunos alumnos saben detectar el inicio de un conflicto y mantenerse observadores, pero al margen.
- Saludar habitualmente y despedirse.
- Dar explicaciones realistas.

Las estrategias académicas y de procedimientos

- Saber escuchar: es una estrategia fundamental, que viene definida no sólo por los hábitos conductuales aprendidos y estimulados en la familia, sino también por la capacidad de atención y concentración definida a partir del autocontrol de la conducta y el movimiento, y por el equilibrio y bienestar emocional.
- Saber expresarse oralmente y por escrito: se trata de la estrategia clave que valora el profesorado, aunque hay que enseñarla por encima de todo.

- Saber resumir: como la anterior, está muy valorada, pero hay que enseñarla.
- Dominar un buen vocabulario: está muy determinada por el contexto del alumno, pero la escuela puede incidir en la misma espectacularmente, si se lo propone.
- Realizar una buena presentación formal de los trabajos y ejercicios: como la anterior, es necesario enseñarla desde los primeros cursos y no se puede dejar en manos de la intuición personal, porque sólo la pueden poseer pocos alumnos de forma natural.
- Saber organizar bien los trabajos y las libretas para encontrar rápidamente la información y dominar lo que uno ha escrito.
- Escribir con buena letra: hoy día se compensa con el ordenador, pero aún es una estrategia muy valorada, que bien puede motivar la buena predisposición del profesorado en el momento de la lectura o corrección, bien la puede frustrar.
- Tener los materiales en orden y ordenarlos diariamente.
- Disponer de recursos materiales complementarios, como el ordenador.
- Tener una buena estructura del tiempo y poder organizarse para presentar habitualmente los deberes.
- Disponer de tiempo suficiente y no tener un exceso de actividades extraescolares.
- Efectuar los trabajos durante un horario habitual.
- Desempeñar los trabajos con compañeros y compañeras en lugares que posibiliten el asesoramiento: la biblioteca.

La evaluación psicopedagógica como orientadora del debate y de las propuestas de los equipos docentes

A partir de la observación psicopedagógica del grupo clase, podremos establecer una reflexión profesional que nos ayude a considerar qué estrategias didácticas nos pueden resultar más efectivas en cada situación y qué estrategias deficitarias en los alumnos hay que trabajar para implementarlas. Esta reflexión se puede organizar durante una reunión de trabajo que incluya la puesta en común de lo que se ha podido observar en un periodo suficiente, con la participación de todo el equipo de profesores, del psicopedagogo, del tutor y del coordinador de nivel o de ciclo. La presencia de este último es importante, porque habrá que hacer un seguimiento de los acuerdos a los cuales se llegue y una valoración posterior de su implementación.

A veces la observación se puede concretar en un informe, pero no siempre es necesario. Su redacción dependerá de las circunstancias, dado que lo importante es trasladar al equipo docente todo lo que se ha podido observar para que lo tome en consideración y aprenda tanto a valorar lo que ya funciona como a identificar lo que se

puede mejorar. Por lo tanto, la reunión del equipo docente puede incluir a título genérico tres puntos básicos:

1. Descripción de lo que se ha podido observar en el grupo en general (entradas y salidas, inicios, desarrollos y finales de las clases, comportamiento general, subgrupos y liderazgos, estrategias del alumnado, etc.) y en algunos alumnos, así como su incidencia positiva, negativa o neutra. Descripción de pautas y consignas y su funcionamiento, así como de las estrategias de los profesores que han resultado más funcionales.
2. La consideración de las acciones que nos interesa mantener y las que pueden mejorar la dinámica del grupo, el proceso de aprendizaje y los resultados del grupo clase en cuestión.
3. Los acuerdos que se establezcan, con la temporización del seguimiento y la valoración posteriores.

El debate en el equipo docente suele ser muy positivo: ayuda a compartir lo que nos preocupa, a consolidar lo que vemos efectivo y a aprender los unos de los otros. Este único hecho, por la confianza que aporta, ya es valioso, pero lo más importante es que la observación grupal contribuye a consolidar un trabajo en equipo.

La observación individual y grupal es un instrumento clave para una valoración psicopedagógica, que desee aportar información funcional a los equipos docentes sobre la dinámica, las interacciones y el proceso de aprendizaje de los alumnos y que complemente la observación personal de cada docente. De este modo, da coherencia a la intervención tutorial y del conjunto de profesores que intervienen en el grupo clase.

Tanto la observación individual como la grupal deben estructurarse metodológicamente y organizarse con criterios técnicos que definan claramente su intencionalidad.

Cuando la valoración psicopedagógica propicia el intercambio enriquecedor en las reuniones de los equipos docentes nos hemos dado cuenta de que, como profesionales, definimos con más consenso las necesidades educativas de los grupos clase y podemos establecer una línea coherente de estrategias educativas más compartidas y a la vez efectivas en cuanto a resultados.

Conclusiones

Contemplamos la evaluación psicopedagógica como un proceso desarrollado por los psicopedagogos para definir las necesidades y las posibles estrategias educativas que puede requerir un determinado alumno o un grupo clase para alcanzar el éxito escolar, entendiéndolo como progreso personal satisfactorio de equilibrio personal y bienestar emocional, además de alcance de otros objetivos curriculares específicos.

Este proceso ha de ser contextualizado, es decir, debe partir de la realidad inmediata, escolar y familiar, donde se producen las interacciones que conducen al éxito o al fracaso escolar. Restringir la evaluación psicopedagógica al ámbito del de-

sarrollo personal
que pueden aleja
los procesos intera

Del mismo m
trabajo de los psic
po junto con los d
fesores tutores, es
tanto, considerami
del psicopedagogo

Bibliografía

BASSEDAS, E. y otr
celona. Laia.
BONALS, J. (2000):
COLOMER, T. y otr
on es situa».
ESTEVE, J.M. (2002
nova etapa d
tat de Cata u
FERNÁNDEZ TORR
GINÉ, C. (2001): «A
mental». *AM*
GUITART, R. (2002
lona. Graó.
MIRAS, M.; SOLÉ,
ceso de ense
educación. V
PÉREZ , M.L. y otr
na. Graó.
SÁNCHEZ, A. (199
celona. EUB.
SÁNCHEZ- CANO.
SARRAMONA, J. y
Doctors i Li
85-143.

sarrollo personal únicamente presupone la aceptación de unas limitaciones claras que pueden alejarnos de respuestas educativas con expectativas reales de cambio en los procesos interactivos que conducen al fracaso escolar.

Del mismo modo, en el marco escolar, la evaluación psicopedagógica y todo el trabajo de los psicopedagogos no pueden desarrollarse al margen del trabajo en equipo junto con los demás profesionales con responsabilidades, especialmente los profesores tutores, especialistas, de educación especial y logopedas, entre otros. Por lo tanto, consideramos la evaluación como una de las aportaciones más significativas del psicopedagogo al trabajo en equipo junto a otros profesionales.

Bibliografía

BASSEDAS, E. y otros (1989): *Intervenció educativa i diagnòstic psicopedagògic.* Barcelona. Laia.

BONALS, J. (2000): *El trabajo en equipo del profesorado.* Barcelona. Graó.

COLOMER, T. y otros (2001): «L'avaluació psicopedagògica: concepte, finalitat i marc on es situa». *ÀMBITS de Psicopedagogia,* 2, pp. 15-18.

ESTEVE, J.M. (2002): «El professorat davant el canvi social. Nous objectius per a una nova etapa de l'educació». *Educació i nous reptes socials.* Barcelona. Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya.

FERNÁNDEZ TORRES, P. (1991): *La función tutorial.* Madrid. Castalia/MEC.

GINÉ, C. (2001): «Aportacions a la comprensió i avaluació de las persones amb retard mental». *ÀMBITS de Psicopedagogia,* 6, pp. 9-13.

GUITART, R. (2002): *Les actituds en el centre escolar. Reflexions i propostes.* Barcelona. Graó.

MIRAS, M.; SOLÉ, I. (1990): «La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje», en COLL, C. y otros: *Desarrollo psicológico y educación.* Madrid. Alianza.

PÉREZ , M.L. y otros (2001): *Afectos, emociones y relaciones en la escuela.* Barcelona. Graó.

SÁNCHEZ, A. (1998): *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica.* Barcelona. EUB.

SÁNCHEZ- CANO, M. (2001): *Aprendiendo a hablar con ayuda.* Lérida. Milenio.

SARRAMONA, J. y otros (2002): «L'avaluació escolar». *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya,* 118, pp. 85-143.

Apéndices

Apéndice 1. Hoja para la observación del estilo de aprendizaje

(Marcar lo que proceda.)

INDICADORES	ASPECTOS QUE ES NECESARIO CONSIDERAR
Motivación hacia el trabajo escolar.	☐ Sin motivación. ☐ Motivado/a por la mayoría de temas de estudio. ☐ Motivado/a por algunos temas concretos. ☐ Motivado/a por aspectos no escolares.
Ritmo de trabajo.	☐ Adecuado. ☐ Rápido. ☐ Lento. ☐ Variable.
Constancia en el esfuerzo.	☐ Sin constancia. ☐ Capacidad de atención y concentración. ☐ Afán de superación.
Actitud ante los errores y/o las dificultades.	☐ Frustración. ☐ Abandono. ☐ Aceptación. ☐ Perseverancia.
Respuesta a los cambios en las rutinas de trabajo.	☐ Tolerancia. ☐ Negación. ☐ Abandono. ☐ Desorientación. ☐ Respuesta reflexiva. ☐ Respuesta irreflexiva.
Autonomía en el trabajo.	☐ Puede trabajar solo/a si conoce la tarea. ☐ Dependencia. ☐ Independencia del adulto.
Hábitos de organización del material escolar y deberes.	☐ A menudo no hace los deberes. ☐ Carpeta. ☐ Orden. ☐ Cuidado y mantenimiento. ☐ Olvidos. ☐ Agenda.
Trabajo en grupo.	☐ Tiene iniciativa. ☐ Es colaborador/a y participa. ☐ Ayuda a los demás. ☐ No participa. ☐ Le cuesta. ☐ Aislado/a.

Fuente: Alvarez, L.; Coma, R., adaptación de materiales de los EAP

Apéndice

- Área:
- Profesor:
- Grupo-clase:
- Número de alum
- Día:

2. ESPACI

- Espacios de apre
- Espacios de apre
- Croquis de la dist

- Finalidad.
- Vínculo con las a
  una valoración n
  dir en la motivaci
- Detección de con
- Materiales.

- Tareas con posibili
- Intelectivas/manip
- Posibilidades de p
- Plantillas escritas
- Distribución del a
  - Individual.
  - Pequeño grupo.
- Promoción de ayu
  - Entre compañe
  - Profesor/a.
  - División de tare
  - Refuerzo y moti
- Evaluación:
  - Continua, diaria
  - Revisiones perió

Apéndice 2. Hoja para la observación del trabajo en el aula

1. CONTEXTO

- Área:
- Profesor:
- Grupo-clase:
- Número de alumnos:
- Día: Hora:

2. ESPACIOS FISICOS RESPECTO AL PROCESO DE ENSENANZA-APRENDIZAJE

- Espacios de aprendizaje dentro del aula.
- Espacios de aprendizaje fuera del aula (otras aulas/ exterior).
- Croquis de la distribución.

3. UNIDAD DIDACTICA

3.1. Presentación de la tarea

- Finalidad.
- Vínculo con las actividades anteriores, vida cotidiana, realidad actual (no se trata de hacer de ello una valoración negativa ni positiva, sino de considerarlo como un elemento más que puede incidir en la motivación).
- Detección de conocimientos previos.
- Materiales.

3.2. Estrategias metodológicas

- Tareas con posibilidades de adaptación a ritmos diferentes. Respuestas abiertas/cerradas.
- Intelectivas/manipulativas/combinadas: equilibrio/desequilibrio.
- Posibilidades de participación y aportaciones del alumnado.
- Plantillas escritas de objetivos y tareas adaptadas específicas para el alumno o grupo.
- Distribución del alumnado:
  - Individual.
  - Pequeño grupo.
- Promoción de ayudas:
  - Entre compañeros.
  - Profesor/a.
  - División de tareas en pasos encadenados.
  - Refuerzo y motivación: de los compañeros, del profesorado, de otras personas adultas.
- Evaluación:
  - Continua, diaria, semanal, por temas, controles, etc.
  - Revisiones periódicas.

3.2. Estrategias metodológicas (cont.)

- Criterios y peso específico de procedimientos, actitudes y conocimientos.
- Participación del alumnado, autoevaluación.
- Plantillas específicas de observación y seguimiento.

3.3. Tipología de contenidos

- Equilibrio.

3.4. Dinámica grupal

- Relaciones entre el alumnado:
  - ¿Sociograma?
- Relación profesorado-alumnado:
  - Participación.
  - Cooperación.

3.5. Conexión entre áreas

- Transversalidad.
- Tipos de estrategias metodológicas:
  - Coincidentes.
  - Diferentes.
  - Compatibles.
  - Contrapuestas.

Observaciones respecto a la aplicación:

- Es aconsejable observar secuencias didácticas completas.
- Es necesario hacer la observación en más de una área.
- Nada de lo que conviene observar y considerar ha de valorarse de manera predeterminada como positivo o negativo. Cabe situarlo en el contexto y el tipo de necesidad educativa del alumno o grupo.

Fuente: Alvarez, L.; Coma, R., EAP B-28

Grupo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25

Escala

- *Inicia*, propone ideas nuevas, estimula al grupo.
- *Pide* información y opiniones.

Apéndice 3. Protocolo de observación de los roles de los alumnos

Escuela ..... Grupo .....

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Roles de trabajo	▪ *Inicia*, propone ideas nuevas, estimula al grupo.																									
	▪ *Pide* información y opiniones.																									
	▪ *Comunica* sus ideas personales, las propias convicciones.																									
	▪ *Informa* como experto o expone el resultado de sus experiencias.																									
	▪ *Orienta*, define la posición del grupo con sus objetivos.																									
	▪ *Formula de nuevo* o explicita las ideas con ejemplos o comparaciones.																									
	▪ *Resume*, coordina las relaciones entre las ideas, las insinuaciones y la actividad de los miembros.																									
Roles de solidaridad	▪ *Facilita la participación* de los demás, inicia el intercambio.																									
	▪ *Anima*, manifiesta su adhesión, afecto. Comprende y acepta a los demás.																									
	▪ *Propone* la meta a la que el grupo ha de tender.																									
	▪ *Armoniza* las diferencias entre los participantes y los subgrupos.																									

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Roles de solidaridad	▪ *Observa el grupo*, comenta con los demás la marcha del mismo.																									
	▪ *Busca y favorece los compromisos*, admite sus errores.																									
	▪ *Sigue a los demás*, pero da su opinión en las decisiones.																									
Roles individuales	▪ Manifiesta abiertamente la *falta de interés*: apatía, cinismo, bromas, etc.																									
	▪ *Domina al grupo*, trata de imponer su autoridad al grupo como tal, etc.																									
	▪ *Ataca sin motivo* al grupo o a alguno de los miembros, desprecia a otros.																									
	▪ *Trata de llamar la atención.*																									
	▪ *Resiste, se opone, bloquea*, vuelve a problemas ya resueltos, etc.																									
	▪ *Pide ayuda*, simpatía, por inseguridad o subestima personal.																									
	▪ Busca *caer simpático*, intenta comprar amistades.																									
	▪ Utiliza al grupo como *auditorio* para exponer sus sentimientos, opiniones o ideas personales.																									
	▪ No se hace notar, *pasa desapercibido.*																									

Observación: Los ítems que se registran han sido los más frecuentes en la observación, aunque este registro no quiere decir que siempre y en cualquier ambiente se puedan observar. Si no se registran, no quiere decir que no se produzcan, sino simplemente que no se han observado.

Fuente: adaptación por Alvarez, L.; Coma, R. de Fernández Torres, 1991

4

La en… los m…

Ramon Vila
Psicólogo d…

Entrevis…

De la defini… queremos destaca…

1. No pued… conversa…
2. La estruc…
3. Los dete… blema de… técnica c…

La evaluació… echaríamos de me… personalmente co… do de ánimo, su f… jas, etc.

Podemos ob… sus capacidades, … con él, a través de… vés de la conversa… sino también cóm…

La informaci… de relación que e… al mismo tiempo … pedagogo puede …

4

La entrevista con los padres, los maestros y los alumnos

Ramon Vilana Campà
Psicólogo del EAP Baix Maresme y terapeuta familiar

Entrevista psicodiagnóstica

De la definición que Friedrich Dorsch (1991) hace de la entrevista diagnóstica, queremos destacar tres aspectos fundamentales:

1. No puede establecerse ningún diagnóstico individual sin que antes haya una conversación exploratoria.
2. La estructura de la entrevista dependerá del objetivo que nos propongamos.
3. Los determinantes psicológico-sociales (personalidad del entrevistador, problema del rol o papel social, etc.) son tan decisivos como las preguntas de la técnica de la entrevista (ambiente, tiempo, expresión, formulación, etc.).

La evaluación psicopedagógica puede llevarse a cabo de distintas formas, pero echaríamos de menos algo importante, si no tuviéramos la oportunidad de contactar personalmente con el alumno o la alumna: ver cómo es físicamente, cuál es su estado de ánimo, su forma de relacionarse y de comunicarse, sus intereses, deseos, quejas, etc.

Podemos observar varias producciones del alumno, disponer de resultados sobre sus capacidades, habilidades y destrezas, pero, si no tenemos un contacto personal con él, a través de la conversación, nos quedará siempre un vacío importante. A través de la conversación, contamos con la posibilidad de valorar no sólo lo que nos dice, sino también cómo y cuáles son los mensajes implícitos de su actitud y actuación.

La información que recogemos a través de la comunicación analógica y del tipo de relación que establece complementa las producciones realizadas y las enriquece, al mismo tiempo que nos da pistas sobre las estrategias más adecuadas que el psicopedagogo puede utilizar.

Fuente: adaptación por Alvarez, L.; Coma, R. de Fernández Torres, 1991

Cuando hablamos de evaluación psicopedagógica, no nos referimos únicamente a recopilar información del alumno, a quien normalmente se le supone el problema, sino que necesitamos también datos precisos sobre todas aquellas personas que, de forma significativa, tienen algo que ver con su proceso psicológico y de aprendizaje. Por consiguiente, además del contacto personal con el alumno, nos resulta asimismo, casi siempre, necesario el intercambio de información con su maestro y con su familia.

Si bien es cierto que toda entrevista dispone de unos elementos comunes, es imprescindible tener en cuenta los aspectos específicos y de contexto, según se trate de una entrevista con un alumno, con un profesor o con la familia; en un centro ordinario o especial, en uno público o concertado; en uno con planteamientos favorables o no para atender la diversidad.

Cada persona y cada encuentro son únicos; no se puede abordar una entrevista, siguiendo de forma rígida las directrices de un manual. Los mismos clientes nos han enseñado cómo ayudarlos a conseguir sus objetivos y hemos observado que, a menudo, resulta necesario utilizar procedimientos bastante distintos de los habituales.

Queremos también avanzar que, incluso en la entrevista que llamamos de evaluación, el objetivo que nos proponemos no es únicamente recoger información sobre la personalidad, las cualidades y las capacidades del entrevistado, sino que pretendemos ir más allá.

La entrevista, tal como la entendemos, ha de permitir al entrevistado contactar con su propia realidad y descubrir aquellos recursos personales que le permitan hacer frente, de forma eficaz, a la situación que le preocupa y por la cual se siente atrapado. Para conseguirlo, será necesaria la utilización correcta de distintas técnicas como: la formulación de hipótesis, la sistematización en las fases, el planteamiento de las preguntas, la utilización de estrategias dirigidas al cambio, etc.

Ante la diversidad de personas, problemáticas y situaciones con que nos encontramos en las entrevistas, necesitamos disponer de la técnica más adecuada posible, aunque la experiencia nos ha demostrado que la técnica sola no es suficiente. Las características personales del entrevistador (durante este capítulo nos referiremos al psicopedagogo como el profesional que dirige la entrevista) y el rol que éste tiene dentro del marco escolar serán los determinantes que harán posible o no la creación de un contexto de colaboración. No olvidemos que la entrevista es una comunicación entre dos partes, en las que se pondrán en juego distintos sentimientos y emociones.

Cuando un profesional acude a la entrevista investido del rol de técnico y/o especialista, la respuesta que con más probabilidad va a recibir será la descalificación. En ocasiones, ésta aparece de forma clara y directa: «¿Quién eres tú para decirme lo que tengo que hacer o cómo he de hacerlo, puesto que llevo muchos años enseñando?» En otras ocasiones, aunque aparezca como más velada, resulta ser también una descalificación: «No recuerdo qué me dijiste...; no recuerdo haber tenido una entrevista con el psicopedagogo...; eso es lo que yo ya veía...; siempre me dicen lo mismo...».

Consideramos que, en cualquier entrevista, el psicopedagogo ha de definir la relación, como una necesidad de ayuda por parte de los que intervienen, ya que todos tienen algo importante que aportar. El objetivo es llegar a un contexto de colabora-

ción por parte de
tendrá que ser tan
algunos cambios.

Cuando el psi
do con este rol, co
cutor o, en el me
relación en un con
ticipación, especial

Bases co

El individuo

Cada persona
y de acuerdo con e
tos que, como padr
actuamos con nue
tes, amigos, compa
nificativas en nues

Sería poco ob
mitara únicamente
cuenta la forma de
tir de la globalidad

El concepto d
cipios del siglo xx.
tancia. Si no la sa
forma la otra mita
mente yo mismo» (

Fue en la segu
familia, que estud
hombre como un h
fueran infinitos, y s
gado de cambiar es

De ningún mo
Reconocemos la va
cología moderna, e
individuo y ante l
contrar una expli
mente humana.

A pesar de to
manece inmodifica
ramos que los niñ
respondiendo en su

Todo niño inf
dado que algu

ción por parte de la escuela, de la familia y del alumno, siendo conscientes que éste tendrá que ser también, al mismo tiempo, el punto de partida para poder conseguir algunos cambios.

Cuando el psicopedagogo se define como técnico especialista, y actúa de acuerdo con este rol, con toda probabilidad será rechazado directamente por su interlocutor o, en el mejor de los casos, se esperará muy poco de él. Cuando define la relación en un contexto de colaboración, predispone al otro a la actuación y a la participación, especialmente por el hecho de sentirse necesario y útil.

Bases conceptuales y marco teórico

El individuo descontextualizado no existe

Cada persona actúa de forma distinta, según sea el contexto en que se encuentra y de acuerdo con el rol que en él desempeña. Basta con observar los comportamientos que, como padres, tenemos para con nuestros hijos; la forma en que, como hijos, actuamos con nuestros padres; nuestras actuaciones como profesionales, clientes, amigos, compañeros de trabajo, y con facilidad descubrimos diferencias muy significativas en nuestra forma de actuar y proceder.

Sería poco objetiva, pues, la evaluación psicopedagógica a un alumno, si se limitara únicamente a los aspectos escolares y de aprendizaje, o si sólo tuviera en cuenta la forma de comportarse en un contexto determinado. Resulta necesario partir de la globalidad del individuo y del contexto amplio donde se mueve.

El concepto de individuo como parte de su medio empezó a difundirse a principios del siglo XX, cuando Ortega y Gasset (1914) escribía: «yo soy yo y mi circunstancia. Si no la salvo a ella, no me salvo yo»... «Este sector de la realidad circunstante forma la otra mitad de mi persona: sólo a través de él puedo integrarme y ser plenamente yo mismo» (Ortega y Gasset, 1961, p. 45).

Fue en la segunda mitad del siglo XX cuando apareció la terapia estructural de familia, que estudia al hombre en su contexto social. La concepción anterior, del hombre como un héroe, solamente podía perdurar en un mundo en que los recursos fueran infinitos, y sabemos bien y de qué forma la tecnología moderna se ha encargado de cambiar este concepto.

De ningún modo pretendemos negar los aspectos intrapsíquicos de las personas. Reconocemos la valiosa aportación que ha supuesto la obra de Freud para la psicología moderna, especialmente en una época de admiración por la dinámica del individuo y ante la pretensión, por parte de las ciencias médicas, de querer encontrar una explicación biológica organicista a cualquier manifestación de la mente humana.

A pesar de todo, no concebimos la personalidad como algo esencial que permanece inmodificable a través de los distintos contextos y circunstancias. Consideramos que los niños forman parte de diferentes contextos sociales, actuando y respondiendo en su entorno.

Todo niño inicia su vida en la posición secundaria de una relación complementaria, dado que alguien debe cuidar de él. No sólo aprende a responder a la actitud de sus

padres, sino también a utilizarlos como un modelo de la manera en que se debe responder. (Jackson, 1974, p. 173)

La teoría de la terapia familiar, según Minuchin, se basa en el hecho de que el hombre no es un ser aislado, sino un miembro activo y reactivo de grupos sociales. Lo que experimenta como real depende de elementos tanto internos como externos... Con demasiada frecuencia, tendemos aún a considerar al individuo como el depositario de la patología y a reunir únicamente la información que pueda conseguirse de él o sobre él. Constituimos una cultura que ha entronizado al individuo. Disponemos de una literatura extraordinariamente rica sobre la psicología individual, pero nuestra atención se ha centrado en el ser de uno mismo interior. Ésta es una gesta extraordinaria de la imaginación, porque los individuos descontextualizados no existen. (Minuchin, 1979, p. 23)

La evaluación psicopedagógica de un alumno nos obliga a disponer de información, lo más completa posible, sobre sus aspectos cognitivos, emocionales, relacionales y también sobre sus niveles de aprendizaje; pero comporta asimismo la necesidad de contar con datos relativos al contexto donde se mueve: miembros que integran su familia, lugar que ocupa cada uno, tipología de escuela, expectativas que su familia y escuela tienen depositadas en él, dinámicas relacionales existentes en la familia y en la escuela, grado de colaboración entre las dos instituciones, etc.

Procesos de continuidad y de cambio

Las crisis de desarrollo son universales y, por consiguiente, también previsibles (Pittman, 1990, p. 32). Las más habituales coinciden con momentos concretos del ciclo vital: el emparejamiento, el nacimiento de los hijos, el inicio de su escolaridad, su adolescencia, el momento de independizarse los hijos, la jubilación, la muerte de los padres...

Algunos de estos cambios pueden llevarse a cabo con una cierta calma y tranquilidad; otros pueden aparecer bruscamente y resultar dramáticos. Las familias están sometidas a unas presiones internas, que provienen de los cambios que provoca el crecimiento de cada uno de sus miembros, y también, a unas presiones externas, originadas en los distintos ámbitos de la sociedad que las rodea.

En este sentido, la familia es un sistema en transformación constante, se va modificando y adaptando a las distintas exigencias de los estadios de desarrollo, por los cuales pasa a lo largo de su ciclo vital. Esta necesidad de adaptarse a situaciones nuevas comporta siempre algún tipo de crisis. La respuesta natural de la familia, como la de cualquier otra institución, es frenar el cambio; con frecuencia intenta evitarlo y, en ocasiones, incluso castigarlo.

La familia ha de tener también algo estable, que permanezca, independientemente del momento del ciclo vital en que se encuentra. Nos referimos al conjunto de valores y normas internas de cada familia, que indican a cada uno de sus miembros cómo deben actuar y cómo comportarse, personal y socialmente. Actúan como referentes.

En cualquier familia debería existir un equilibrio dinámico entre la tendencia al mantenimiento y la tendencia al cambio, porque únicamente de esta forma puede asegurarse el crecimiento psicosocial de sus miembros. Este doble proceso de conti-

nuidad y de cambio permite que la familia se desarrolle como un todo, y que sus miembros puedan crecer y diferenciarse. La posibilidad de adaptación a las circunstancias cambiantes propias y del medio define la flexibilidad y la funcionalidad de un grupo familiar.

Cuando las familias no hacen esta evolución, es decir, cuando no son capaces de adaptarse a las circunstancias cambiantes del medio, o si no son capaces de mantener los valores estables, las reglas que gobiernan el sistema impiden la autonomía y el crecimiento individual de sus miembros. Es muy probable entonces que se produzca un atascamiento en un período de su ciclo evolutivo y la familia se convierta en disfuncional. Sus reglas rígidas e inmóviles, le impiden poderse organizar para avanzar.

Con frecuencia, los síntomas de un individuo aparecen como respuesta a este sistema disfuncional. El cambio es vivido como traumático para todo el grupo familiar y se desvía toda la tensión hacia un miembro sintomático. Pasa exactamente lo mismo en el sistema escolar.

Concepto de problema o dificultad

Mucha gente está convencida de que el problema es la manifestación externa de una situación más o menos inconsciente, que el ojo inexperto no percibe fácilmente. En este sentido, el problema sería siempre el síntoma de alguna causa profunda. Es como la punta del iceberg. Esta teoría proviene del modelo médico y, como tal, sería poco inteligente quien intentara tratar el síntoma, sin comprender sus causas subyacentes (Hudson, 1990, p. 37).

Durante una larga época, la psicología, siguiendo el modelo médico, tenía que realizar una clasificación exhaustiva de las diversas formas de patología. Siguiendo este mismo modelo, se crearon también instrumentos para valorar detalladamente las distintas áreas cognitivas, perceptivas, emocionales, de personalidad, etc. Fue la época en que aparecieron todo tipo de tests, que en algunos ambientes parecían resultar imprescindibles para poder efectuar cualquier tipo de valoración.

De unos años a esta parte, se está produciendo de forma acelerada un cambio importante de enfoque, que va desde la patología y los déficit, hacia los puntos fuertes y saludables de las personas; de los retrasos y de las disminuciones, a las capacidades y los recursos de cada uno. Está todavía presente en la memoria de muchos la necesidad de proteger a la sociedad de aquellas personas con distintas disminuciones, encerrándolas en asilos, casas de caridad y manicomios; la división de la sociedad entre normales y no normales; alumnos educables y los no educables, etc.

Estamos de acuerdo con Hudson (1990, p. 29), cuando afirma:

Se considera que los problemas son de naturaleza interaccional. Se los ve como dificultades entre las personas más que como algo que surge desde el interior de los individuos. No se considera que las personas con problemas tengan defectos de carácter ni que sean enfermos mentales... Los problemas se desarrollan cuando se manejan mal las dificultades de la vida cotidiana.

La mayor parte de las demandas que los psicopedagogos recibimos de los centros escolares, de las familias, o del propio alumnado se debe a atascos en un mo-

mento determinado del proceso evolutivo que se caracterizan por un grado importante de rigidez y disfuncionalidad, al querer aportar soluciones, basadas, la mayoría de las veces, en «más de lo mismo».

No hay una única forma de ver las cosas

A menudo, los psicopedagogos atendemos demandas de maestros o profesores que no saben qué hacer con un alumno concreto, después de haber intervenido de distintas formas y probado estrategias varias. No es infrecuente que este mismo estudiante no preocupe a otros profesores o a su familia.

Muchas veces, la preocupación que tiene la escuela por un alumno no es compartida, ni aceptada por su familia. También sucede en ocasiones que aquellas cualidades que la escuela quiere destacar de un alumno, como puede ser su amabilidad, responsabilidad, disponibilidad y participación en las tareas escolares, puedan no ser compartidas por sus padres, creyendo que les están hablando de alguien que no es su hijo.

También a los alumnos les pasa algo semejante: algunos no soportan aquella escuela, aquel profesor o aquella asignatura, cuando otros pueden manifestar su satisfacción por todo ello.

Ante estas situaciones, no serviría absolutamente de nada indagar hasta qué punto tiene razón el profesor, el alumno o la familia. La función del psicopedagogo no es policíaca, ni judicial. Ante la misma realidad, pueden desencadenarse percepciones, vivencias y sentimientos muy diferentes y, que éstos son los que son, no lo podemos discutir. El componente emocional y personal desempeña un papel determinante en todo el trabajo que realiza el psicopedagogo, y esto es algo que deberá tener siempre muy presente.

> *Las expectativas que los padres, los maestros y el psicopedagogo tienen del chico o de la chica influyen, de forma considerable, en su forma de actuar.*

Los que trabajamos en el ámbito escolar sabemos la importancia que se da a disponer de cuanta más información mejor sobre el alumnado, especialmente acerca del que más dificultades presenta. Y ciertamente, consideramos necesarios estos datos para poder diseñar un programa adecuado a las características individuales de cada uno de ellos.

Sabemos también que, según cómo llega esta información, se verán condicionadas las expectativas que en adelante se tendrá sobre el proceso educativo de aquel alumno. Haley (1980) expresa:

> *Catalogar a un niño como «delincuente» o decir que sufre una «disfunción cerebral mínima», o etiquetar a un adulto como «alcohólico» o «esquizofrénico» es participar en la creación de un problema de tal forma que el cambio se hace más difícil... La manera en que se etiqueta un dilema humano puede cristalizar un problema y hacerlo crónico... Cuando las personas son tratadas como gente normal, tienden a actuar de modo más normal.* (Haley, 1980, p. 6)

Los prejuicios que se derivan de estas expectativas, tanto si son positivas como si son negativas, tendrán una gran influencia sobre el proceso y los resultados en el ámbito escolar y personal.

Observamos que el nivel de autoestima de cualquier niño o niña, que no sea aceptado consciente o inconscientemente por su profesor, se verá seriamente perjudicado, además de sus resultados deficientes en el aspecto académico, y no le resultará fácil establecer una buena relación con sus compañeros. El alumno que consigue una relación intensa con su profesor normalmente se sentirá bien consigo mismo, intentará superarse en los aprendizajes escolares y tendrá amigos.

Fischman (1991) afirma que «los individuos aprendemos las estrategias relacionales en el contexto familiar», pero sabemos también que las relaciones en la escuela resultan ser un modelo para el niño. Cambiar la precepción que se tiene del alumno puede ser tanto o más eficaz que intervenir directamente en él. Creemos que éste es uno de los retos más importantes que tenemos los psicopedagogos ya que, si somos capaces de ayudar a las escuelas y a las familias a modificar la percepción que se tiene de un alumno o de un hijo con dificultades, actuaremos como agentes de cambio. No olvidemos que nuestro nivel de eficacia se mide por la capacidad de producir cambios.

Es necesario formar al profesorado en los aspectos relacionales, para que pueda analizar y modificar sus propias actitudes. Los profesores deberían implicarse bastante más en los procesos interactivos y, de este modo, poder disponer de una visión mucho más global, antes de actuar.

Como psicopedagogos, también tenemos que reflexionar con profundidad sobre nuestro rol y sobre la forma como intervenimos. No podemos dejarnos atrapar por informaciones unilaterales, no contrastadas, o por prejuicios que repercutirán, con toda seguridad, de forma negativa en los alumnos con dificultades.

Dado que las expectativas tienen siempre que ver con aquello que finalmente se consigue, será del todo necesario centrarnos en los recursos, en las capacidades y en los puntos fuertes de los alumnos, que estamos convencidos que existen, incluso en aquellos menos dotados.

Las personas disponen de recursos y de capacidades para hacer frente a las dificultades

Situaciones diversas nos han llevado a experiencias vividas como límite, más allá de las cuales creíamos no poder disponer de fuerzas suficientes para reaccionar, ni para hacer frente a tales dificultades. Posteriormente, la vida nos ha deparado sorpresas y situaciones inesperadas, con frecuencia, bastante más duras que las anteriores, y uno se da cuenta de que también dispone de capacidades y fuerzas para reaccionar.

Paradójicamente, observamos que muchas experiencias de bloqueo y de no saber cómo salir de ellas son producto de situaciones normales de la vida ordinaria. Ello nos hace pensar en uno de los principios básicos de la obra de Erickson (1966):

> *Las personas tienen dentro de sí los recursos necesarios para realizar los cambios que necesitan hacer... Hay que confiar en la capacidad que tiene cada paciente para proporcionar la información con que puede organizarse su psicoterapia. Porque el paciente puede, si se le da una oportunidad.*

Decir a los demás cómo han de actuar, qué deben hacer o cómo tienen que reaccionar, además de resultar casi siempre inútil, refuerza, a la persona que los recibe, el rol de enfermo, de fracasado, que no sabe y no puede. La aportación de los psicopedagogos ha de dirigirse a crear un contexto tal, que permita a los maestros, a las familias y a los alumnos descubrir sus propias capacidades y ayudarlos a que sepan utilizarlas de la forma más adecuada.

De esta forma, en lugar de permanecer en su autoimagen de fracaso o de debilidad, el otro se sentirá confirmado, a partir de sus competencias. Estamos convencidos de que, en la medida en que somos capaces de ayudar a los demás a descubrir sus propias capacidades, nos sentiremos también nosotros más competentes.

La posición del asesor psicopedagógico

La finalidad básica del asesoramiento psicopedagógico es: colaborar con los centros y los docentes, con el objetivo común de ayudar a los alumnos en su crecimiento como personas y en el desarrollo de sus capacidades, a través de la relación enseñanza-aprendizaje que se crea en el entorno escolar. (AA.VV., 2002)

Consideramos que la intervención del psicopedagogo debe dirigirse siempre a potenciar la competencia del profesorado. El asesoramiento psicopedagógico es un recurso a disposición de los centros, con el fin de que éstos puedan dar respuesta adecuada a las necesidades educativas del alumnado con más dificultades para aprender, pero también ha de servir para prevenir y organizar mejor el funcionamiento escolar, en la doble vertiente educativa y de aprendizaje.

Contexto

No podemos olvidar que estamos en un entorno escolar, no clínico. Así pues, deberemos tener en cuenta que, así como el rol de terapeuta comporta el complementario de paciente, el de asesor conlleva el complementario de colaboración.

En un contexto clínico, no hay ninguna duda de quién es el paciente y quién, el terapeuta. El primero acude por propia decisión a la consulta, presentando unos síntomas que le producen sufrimiento y mostrando interés por querer resolver el problema que lo preocupa. El profesional concretará, a través del contrato terapéutico, las condiciones económicas, la duración, la periodicidad de las sesiones y las responsabilidades que cada uno asume.

En el marco escolar, únicamente cuando la demanda viene por iniciativa del propio alumno, es cuando coinciden en la misma persona el síntoma, el sufrimiento y el deseo de cambio. En todas las otras ocasiones, se pide al psicopedagogo que intervenga sobre una tercera persona, a quien se le atribuyen unas dificultades o unos problemas, para que se la ayude a cambiar. A menudo, el psicopedagogo no dispone de información alguna, sobre la conciencia que pueda tener el alumno de sus supuestas dificultades, como tampoco del grado de preocupación o sufrimiento que le comportan o de los posibles deseos de cambio. Es éste uno de los aspectos más difíciles de la función asesora y uno de los retos más serios que se le plantean al psicopedagogo.

La demand

La primera d
plantea es el maes
pio alumno, aunq
familia acostumbr
pados por alguno
hacia un alumno
mientras que aque

Se espera, pu
al alumno, sin cue

*[...] la hipótes
su familia. La
hecho la dema*

Los motivos
ductas inadaptada
se formulen de est
estas demandas va
ri, sino que se orga

Según Onn's
considerar bajo re

1. *La influe
los ideol*
tación a
gente de
quier tipo
2. *La dema*
guiente,
tipo y la
mandas
sar al ind
3. *La defini
ción del*
copedago
la deman
dirige un
ocasione

En cambio, s
es en las que se
una nueva formu

Cuando apare
rse en una exper
dor de la enferm
se declará una car

La demanda: ¿quién la formula y qué se espera?

La primera demanda es siempre en busca de soluciones. Normalmente, quien la plantea es el maestro o la maestra o los padres. En pocas ocasiones la realiza el propio alumno, aunque en la ESO se da ya con una cierta frecuencia. El maestro y la familia acostumbran a efectuar la demanda para un tercero (alumno-hijo), preocupados por alguno de los comportamientos que manifiesta. Ésta casi siempre apunta hacia un alumno que supuestamente presenta algún problema o una dificultad, mientras que aquellos que hacen la demanda quieren sentirse excluidos.

Se espera, pues, del psicopedagogo que su intervención se dirija directamente al alumno, sin cuestionar, ni implicar a nadie más. Según Selvini (1987):

> *[...] la hipótesis es que la enfermedad reside en el alumno indicado o, como mucho, en su familia. La escuela, la metodología, la relación entre el alumno y el docente que ha hecho la demanda no deben cuestionarse sino de forma muy superficial.*

Los motivos más frecuentes de la demanda van dirigidos al aprendizaje o a conductas inadaptadas. No es por casualidad, ni por mala fe de nadie, que las demandas se formulen de esta manera. Tiene mucho que ver la forma como se ha respondido a estas demandas ya que, como enuncia Bateson (1976), «la demanda no existe a priori, sino que se organiza y se define en el interior de una relación».

Según Onnis (1986), las demandas que llegan a un servicio público, las podemos considerar bajo tres niveles posibles de análisis:

1. *La influencia que han tenido sobre la formación de la demanda, los modelos ideológicos y culturales dominantes.* Dicho de otra forma, la representación ampliamente extendida de que, en una cierta cultura y sociedad, la gente tiene, atribuyendo a alteraciones biológicas o intrapsíquicas, cualquier tipo de sintomatología.
2. *La demanda se hace en función del servicio al que se dirige.* Por consiguiente, el tipo de respuesta dada por los diferentes servicios determina el tipo y la calidad de demanda de ayuda. No deben extrañarnos, pues, las demandas de internamiento, de medicación, de contención de crisis, de expulsar al individuo que molesta, de rendimiento escolar únicamente, etc.
3. *La definición de la relación entre el que formula la demanda y la prestación del servicio, en que demanda y respuesta van juntas.* Si el asesor psicopedagógico ofrece una respuesta que refuerza la designación de paciente, la demanda se formulará como de intervención clínica. Si la respuesta se dirige únicamente a la problemática escolar, la demanda en posteriores ocasiones se formulará como de intervención pedagógica.

En cambio, si redefinimos el problema en términos de dificultades interpersonales, en las que se hallan implicados escuela, familia y alumno, la demanda encontrará una nueva formulación y se convertirá en una de colaboración.

Cuando aparece una crisis, todos los caminos están abiertos. La crisis puede convertirse en una experiencia de maduración y crecimiento o bien conducir hacia la cronificación de la enfermedad. El técnico tiene una gran importancia sobre el destino de la crisis: se iniciará una carrera hacia la enfermedad o bien un retorno hacia el mundo normal.

¿Cómo puede el psicopedagogo dar respuesta a estas demandas?

Selvini (1987) afirma que, con frecuencia, la escuela espera del psicólogo que confirme la indicación que se le hace sobre un alumno concreto, para poder justificar de este modo las medidas disciplinarias o de marginación. Ante la demanda de intervención en un caso dado, el psicólogo puede responder de diversas formas: *actitud de consentimiento pasivo respecto a la demanda de intervención, traspasar el problema a los profesores y/o culpabilizar a la institución escolar.*

Si la respuesta del psicopedagogo se limita únicamente a valorar y explorar las diversas áreas del alumno, aunque sea con profundidad, probablemente los resultados no harán más que reforzar la situación de la que, a menudo, se parte: *el problema es del alumno.*

No estamos en contra de realizar minuciosamente esta tarea en el aspecto individual. La consideramos necesaria e imprescindible para diseñar una respuesta educativa adecuada. No obstante, creemos que, si el psicopedagogo focaliza su intervención solamente en el alumno, posiblemente no cambie nada, a no ser que el reconocimiento y la certificación que realice del problema sirvan para cronificarlo.

Si ampliamos el foco, teniendo en cuenta el juego interaccional, y somos capaces de observar, escuchar e interesarnos por el alumno, el maestro y la familia, probablemente descubriremos que cada uno de ellos puede aportar algo interesante para resolver o mitigar la situación que preocupa.

Es evidente que no podemos llevar a cabo esta tarea únicamente pasando pruebas psicométricas, aplicando escalas de desarrollo o rellenando cuestionarios más o menos estandarizados. Resulta imprescindible el contacto directo y personal con cada una de las personas que intervienen. Para ello, la entrevista personal resulta ser un instrumento eficaz, al mismo tiempo que necesario.

¿Con quién y cuándo hacemos la entrevista?

Normalmente, con todas aquellas personas que la solicitan, sean maestros, padres o alumnos, y siempre que el psicopedagogo la considere necesaria para dar respuesta adecuada a la demanda que ha recibido. El profesional decidirá con quién quiere entrevistarse y, en función del objetivo que pretenda, realizará una entrevista individual o entrevistas en las que tengan cabida todas las combinaciones entre los distintos participantes: familia-profesor-alumno, familia-profesor, familia-alumno, profesor-alumno.

La intervención del psicopedagogo en las entrevistas con la familia debería realizarse también, cuando aparecen problemáticas que van más allá de la escuela y en las que, por consiguiente, se requiere la participación de algún profesional, no implicado directamente en la educación de los hijos, y con formación en aspectos psicológicos.

Es preciso valorar siempre la conveniencia o no de que el alumno participe en la entrevista, o al menos en una parte de la misma. Analizamos el proceso de aprendizaje de un alumno, hacemos valoraciones pormenorizadas de cada una de sus capacidades, damos orientaciones sobre cómo podría progresar mejor en las distintas

áreas, intentamos comprometer al profesor y también a los padres en los objetivos que pretendemos conseguir, etc. Y paradójicamente, con demasiada frecuencia, nadie se acuerda de incluir en este proceso al protagonista de esta historia, que es el propio niño. Ésta es una manifestación más del deseo que el alumno mejore, sin exigirle el esfuerzo y la implicación suficientes. Estamos demasiado influenciados por nuestra sociedad del bienestar, que tiende a ser condescendiente en exceso con los niños y adolescentes a la hora de exigirles esfuerzo y compromiso, aunque después los adultos criticamos con mucha facilidad la falta de responsabilidad de los jóvenes.

Cuando invitamos a un alumno a participar en la entrevista con los padres y/o profesores, tiene la posibilidad de hacerse más consciente de la situación que les preocupa y de dar la cara ante las posibles quejas que surjan sobre él. Le va a permitir, además, exponer su opinión y los motivos que lo inducen a actuar así y, especialmente, lo va a ayudar a asumir la responsabilidad del cambio, en la parte que le corresponde. Llevar a cabo una entrevista con el alumno y la familia, o con el profesor, la familia y el alumno, requiere una preparación y una formación; es preciso saberlas dirigir con tacto y crear un clima que favorezca el cambio.

Cuando alguna de las partes solicita la entrevista, ésta tendrá unas connotaciones muy distintas a cuando la cita proviene del psicopedagogo. En el primer supuesto, se trata siempre de alguien interesado en formular una demanda concreta, exponiendo una situación que le preocupa, manifestando una queja, solicitando alguna información, etc. Siempre se espera alguna respuesta. Para ello, será suficiente haber creado un clima relajado, respetuoso, de interés por lo que se nos plantea y proporcionar una respuesta seria a la petición que se nos ha formulado.

Ante situaciones poco claras o en que no acabamos de ver bien qué hay detrás, será siempre más honesto decir que necesitamos más información, pensarlo mejor o que lo queremos comentar con el equipo, que dar respuestas precipitadas o erróneas.

Cuando la entrevista es solicitada directamente por un alumno (anteriormente hemos hecho mención de que cada vez es más frecuente que alumnos de ESO acudan directamente al psicopedagogo, haciendo diversas demandas), deberemos mostrarnos interesados por todo aquello que nos manifieste, facilitándole al máximo que pueda expresar libremente lo que desee, sin que en ningún momento se sienta presionado a decir lo que no quiere o no se atreve.

Especialmente los adolescentes necesitan un tiempo para asegurarse de que alguien los escucha, los comprende y que tal vez los pueda ayudar. Ofrecer un nuevo encuentro para hablar del tema o revisar qué ha hecho, a partir de la entrevista anterior, qué aspectos tratados le resultaron útiles o de qué manera ha cumplido los acuerdos pactados resulta muy beneficioso en la gran mayoría de casos. Es ésta una tarea muy gratificante, ya que se trata de alumnado preocupado por diversas situaciones que los hacen sufrir y, por consiguiente, están predispuestos a hacer un esfuerzo para evitarlo.

Mucho más difícil resulta, cuando la entrevista es a petición de alguien que no ha hecho demanda alguna, que no espera nada, que no tiene conciencia de que él tenga nada que ver con el problema y que, en principio, no estaría tampoco dispuesto a colaborar, para que se produzca algún cambio. Ésta es una situación frecuente con que se encuentra el psicopedagogo, con muchos de los docentes, que plantean la de-

manda de que intervenga en un alumno con dificultades. En estos casos, la intervención del psicopedagogo únicamente resultará útil, si es capaz de focalizar de tal manera en los aspectos relacionales que consiga crear un contexto de colaboración.

Estructura de la entrevista y algunas estrategias que conviene utilizar

Habitualmente, cuando el psicopedagogo realiza una entrevista con un docente, una familia o un alumno, dispone ya de una información muy valiosa sobre quién ha efectuado la demanda y, por tanto, quién está preocupado; cuál es el motivo de preocupación o cómo se ha definido el posible problema; a quién se atribuye, qué personas están en juego; en qué contexto se produce, cuál es el grado de implicación del que hace la demanda y del que tiene el problema; qué se espera del psicopedagogo, etc.

Este conjunto de datos ha de permitir elaborar una primera hipótesis que, en adelante, será la guía que ayudará a organizar la entrevista. La hipótesis deberá incluir de forma sistémica a todos los miembros que participan y las interacciones entre ellos, de acuerdo con el rol de cada uno. La validez de la hipótesis deberá confirmarse a lo largo de la entrevista, manteniendo un equilibrio entre no abandonarla ante el primer indicio de no encajar y tampoco querer conservarla a toda costa, de forma rígida.

La entrevista deberá conducirse con mucho tacto y se pedirá información de forma ordenada y sistemática, para ampliar la que ya tenemos y a fin de no confundir a la familia. Es evidente que necesitamos disponer de información para poder tener una idea global de la situación que se nos presenta.

Consideramos que cualquier entrevista realizada en la escuela debería contemplar las cuatro fases siguientes.

Fase social

Los negocios y los acuerdos importantes con mucha frecuencia se deciden alrededor de una mesa, con platos exquisitos y vinos generosos. Es preciso crear un ambiente relajado y agradable, que predisponga a la negociación.

Consideramos además que una entrevista no debería empezar nunca con el problema que la ha desencadenado. No olvidemos que incluso aquellos que no ponen ninguna resistencia a acudir vienen con unas expectativas determinadas o con una idea preconcebida, debido a experiencias anteriores, que hayan tenido con el psicopedagogo, o con la escuela, o por la forma como se ha hecho la convocatoria.

Ante todo, hay que lograr un proceso de acomodación y acercamiento a cada una de las personas entrevistadas, lo más personalizado posible. Este proceso llamado *joing* por Minuchin (1977) es la primera maniobra terapéutica para formar el sistema terapéutico.

El proceso de evaluación e intervención posterior dependerá de los vínculos que se establezcan entre profesional y cliente. Pasa como en el ajedrez: se gana o se pierde, según cómo se hayan realizado las primeras jugadas.

Para que una terapia termine adecuadamente, debe comenzar adecuadamente, esto es, negociando un problema resoluble, el acto de la terapia empieza por la manera de examinar el problema. (Haley, 1980, p. 13)

La operatividad del psicopedagogo dependerá, por una parte, de la capacidad de haber establecido un buen *joing* con el profesor, la familia o el alumno y, por otra, del reconocimiento y del prestigio social, que se haya ganado en los distintos ámbitos. De no conseguir estas dos condiciones, el poder real y oficial del psicopedagogo servirá de muy poco.

La persona o las personas entrevistadas han de sentirse cómodas. Debe existir un ambiente de tranquilidad y de respeto, que permita a cada uno expresar preocupaciones, dudas, opiniones, etc. Es necesario que en todo momento puedan sentirse escuchados y tener la seguridad de que se toma en consideración todo lo que ellos expresan. Al principio, ni siquiera importa mucho estar de acuerdo o no con lo que nos manifiestan. Lo que nos expresan es su realidad y tal vez nos resulte necesaria y útil, para poderla conocer. Deberá evitarse siempre que la entrevista se convierta en un monólogo o en un interrogatorio.

Motivo de la entrevista

En la fase inicial de la entrevista (unión-acomodación-definición de la relación), el profesional que la dirige ha de tener tendencias *complementarias*, para intentar controlar posibles respuestas reactivas en la línea de la *culpabilidad*.

Si ha sido la familia, el profesor o el mismo alumno quien ha solicitado la entrevista, se les pedirá que expongan o concreten el motivo. Si ha sido el psicopedagogo, le corresponderá a él explicar la razón de la citación. Deberá, pues, plantear el problema o los hechos y las circunstancias que han hecho necesario o aconsejable este encuentro.

Si únicamente habla del problema, depositándolo en el entrevistado, la actitud más probable de éste es que sea defensiva y que, en último término, se convierta en un contraataque. ¿Hemos pensado alguna vez cuál sería nuestra reacción si estuviéramos en su lugar? ¿Realmente nos predispondría a la colaboración? ¿Nos enfrentaría directamente con aquel que nos critica? O tal vez en otra ocasión, ¿evitaríamos tener una nueva entrevista? Estamos totalmente convencidos de que estas reflexiones son bastante más útiles que quedarnos con la idea de la resistencia o de la poca colaboración de los entrevistados.

Para facilitar la colaboración, resulta necesario diferenciar el problema del objetivo que, como profesionales, pretendemos conseguir a través de la entrevista.

El problema casi siempre apunta al alumno, aunque también a veces lo hace a la familia y a la escuela. El objetivo siempre nos afecta a todos. Si en esta fase el psicopedagogo manifiesta a la familia, al profesor o al propio alumno que se siente preocupado por la situación actual y que quiere ayudarlos, está preparando el terreno para que puedan implicarse también ellos y, de tal forma, que resulte difícil poderse negar, ante una pregunta como: «¿Podrías tú hacer también algo para ayudar a conseguir este objetivo?».

Planteado así, queda claro quién dirige la entrevista, quién está dispuesto a hacer algo para mejorar la situación actual y qué es lo primero que queremos con-

seguir. Al mismo tiempo, será también preciso que aparezca de forma clara que el profesional no va a asumir el papel omnipotente de resolver él solo el problema, sino que necesita que los otros lo ayuden. Empieza de esta forma a definirse la relación como de colaboración: «Yo sé hacer y estoy dispuesto a hacer algo para mejorar la situación, pero necesito que me ayudéis».

Fase de interacción

Escuela y familia comparten una responsabilidad común en lo referente a la educación de los hijos, aunque con unas funciones y una metodología distintas. Cada parte es un sistema con una organización y unas pautas interaccionales propias. La vivencia de la situación viene determinada por el hecho de pertenecer a uno u otro sistema. Ésta es la razón que ayuda a entender por qué, ante un mismo caso, la escuela y la familia puedan adoptar posiciones no coincidentes, e incluso enfrentadas, por lo que concierne a la conciencia de problema, preocupación, sufrimiento y propuestas de cambio. Será preciso saber cuál ha sido la demanda y quién la ha efectuado, para poder dar la respuesta correcta. Pero el psicopedagogo no puede limitarse únicamente a confirmar todo aquello que se le ha dicho. Si sólo tiene en cuenta de forma unilateral la información recibida, puede quedar totalmente condicionado por prejuicios sobre el alumno, la familia o el docente. Deberá recoger pues una información global y de primera mano, para contrastarla con la que le han dado, y así poder diseñar una respuesta educativa adecuada.

La hipótesis con que ha iniciado la entrevista le servirá de guía para saber qué quiere observar, qué aspectos quiere conocer del entrevistado, qué preguntará y cómo tendrá que formular las preguntas. Por consiguiente, será necesario abrir el foco.

Cada persona percibe la situación desde su posición, y en función del lugar donde está, tendrá una visión de la realidad; la mayoría de las veces, parcial y con cierta tendencia al reduccionismo: bueno-malo, normal-patológico, verdugo-víctima, etc., términos, todos ellos, dirigidos al maestro, al alumno o a la familia.

Esta fase de la entrevista ha de dirigirse especialmente a:

- *Recoger información significativa de cada uno.* El entrevistado ha de disponer de un espacio para poder expresar de forma libre y confiada sus preocupaciones, sus intereses, sus miedos, sus dudas y sus ansiedades. El psicopedagogo se interesará a la vez por cómo vive la situación actual; qué le preocupa de forma especial; cuál ha sido la trayectoria anterior; cuáles, las expectativas que tiene de cara al futuro; qué ha hecho para intentar solucionar el problema; cómo es la relación maestro-alumno, familia-escuela, padres-hijo; qué idea tiene cada uno acerca del otro; qué competencias reconoce en el otro, etc.

  El psicopedagogo ha de plantear la intervención en un contexto cada vez más amplio. Y las preguntas que realice han de aportarle datos, pero especialmente han de resultar una oportunidad, para que el interlocutor pueda reflexionar sobre lo que está pasando.
- *Conseguir una percepción distinta de la situación actual.* Cuando se deja de priorizar los aspectos negativos y focalizamos la otra cara de la realidad;

cuando se abandona la idea de que el problema es sólo del alumno y cada uno asume, desde su espacio personal, las responsabilidades y aportaciones que se deben poner en marcha, con toda certeza, aparecerán aspectos distintos del docente, de la familia y del alumno. Y sabemos que, cuando cambiamos la percepción de algo o de alguien, lo hacemos también de la forma de relacionarnos y de dirigirnos a él.

El *lenguaje*, con toda su carga comunicacional y relacional, es el instrumento más importante de que disponemos para recoger esta información significativa y también a fin de poder cambiar la percepción de la situación que nos preocupa. Podemos utilizarlo para convertir algunos puntos de vista y ciertas opiniones en algo estático y rígido, pero asimismo, para cuestionar certezas que resultan poco útiles.

Durante la entrevista, tienen gran importancia aquellos aspectos en los que nos centramos de forma prioritaria, así como también otros que decidimos omitir; la formulación de las preguntas, los silencios, la hipótesis que hayamos podido establecer, etc. Sin embargo, *la realidad* no es fija y estática, ya que está muy influenciada, entre otras cosas, por la cultura y por las interacciones con el contexto.

En la medida en que aceptamos la etiqueta negativa de quien nos formula la demanda, convertimos en mucho más difícil nuestra tarea de intervención. Incluso a veces ésta puede volverse en algo imposible. Cuando aceptamos generalizaciones como «es un psicótico, un caracterial, no comprende nada, no se motiva por nada, nunca hace caso, jamás se centra en una actividad», etc., quedamos atados de pies y de manos, ya que sería necesario un milagro para cambiar tal situación.

Como profesionales de la salud y de la educación, no podemos aceptar estas afirmaciones, porque nunca son ciertas en su totalidad, ni siquiera cuando se trata de individuos que presentan disminuciones o patologías graves. Será preciso focalizar la conversación hacia descripciones de los comportamientos más normalizados, para disponer de esta forma de perspectivas más posibilistas de cara a la intervención.

En un juicio, a pesar de que todas las pruebas han de basarse en hechos reales y comprobables, la información que aporta el fiscal y la que aporta el abogado defensor son totalmente distintas. La formulación de preguntas que hace uno y otro pretenden objetivos contrapuestos; unas intentarán convencer al tribunal sobre la culpabilidad de su cliente, mientras que las otras procurarán convencerlo de su inocencia. Consideramos que el psicopedagogo, teniendo en cuenta las funciones que tiene asignadas dentro del ámbito escolar, debería situarse más en la posición del defensor que del acusador.

Las preguntas que plantee han de generar información sobre los puntos fuertes, sobre las capacidades y sobre los recursos de cada uno. Con frecuencia, este tipo de preguntas ayuda a cambiar de forma significativa las percepciones que se tienen acerca del problema. Participamos de esta forma en la cocreación de otra realidad de nuestros clientes.

Alguien puede preguntarse si estos planteamientos son una forma de engañar o de enmascarar la realidad. Ciertamente debemos partir siempre de informaciones con la máxima objetividad posible, pero no podemos tampoco olvidar que la realidad tiene caras muy diferentes.

Personalmente, me gusta más centrarme en aquellos aspectos de la vida de las personas que están funcionando y favorecerlos, si cabe, que elaborar grandes constructos psicológicos, que resultan poco útiles en la práctica. A menudo, las personas que acuden a la consulta están tan atrapadas por el problema que en absoluto tienen presentes muchas de sus capacidades y habilidades. Será tarea del profesional crear un clima que facilite la concienciación de dichas capacidades.

Para ello, un recurso, que puede resultar de gran utilidad, es la formulación y la estructuración de las preguntas durante la entrevista. En los últimos años, diversos autores han descrito varios tipos de preguntas.

Hacemos mención especial de:

- White (1994, pp. 69-84), quien dedica un capítulo a «El proceso de interrogar».
- Lipchik (1986, pp. 88-89). Sus preguntas están diseñadas para generar información sobre la idea que tiene el cliente de su situación actual. Otras están orientadas hacia el futuro, diseñadas para construir soluciones y crear expectativas de cambio. Ejemplo: «Imagínate que una noche, mientras duermes, hubiera un milagro y se resolviera tu problema, ¿cómo te darías cuenta? ¿Qué sería distinto?»

  Reflexionar sobre esta pregunta parece hacer más real y, por tanto, más probable, un futuro sin este problema. De esta forma podemos conseguir información concreta, que ayude al cliente a encaminarse directamente hacia un futuro más satisfactorio. Por ejemplo, si el cliente nos responde que, después de resolver el problema, pasaría más tiempo con los amigos, se le puede animar a salir más con ellos y favorecer estrategias que le ayuden en esta tarea concreta.
- Hudson (1990, p. 94) presenta dos tipos de preguntas: aquellas que se basan en la *excepción* y las que lo hacen en la *presuposición.*
  - *La excepción:* en cualquier problema, incluso en el más grave, existen situaciones en las que, por alguna razón, el problema no se da. El niño enurético deja de mojar la cama alguna noche. Por más desmotivado y pasivo que sea un niño, algo le interesará en alguna situación determinada. El agresivo y el violento pueden mostrarse cordiales y autocontrolados con según quién y en según qué situación.

    Conocer las excepciones a los problemas nos aporta información muy interesante, sobre qué hay que hacer para resolverlos. La idea en que se apoya el autor es muy simple: si las personas quieren experimentar más éxitos y evitarse sufrimientos, se las debe ayudar a concienciarse de lo que es distinto en aquellos momentos que disfrutan del éxito y se encuentran libres del estrés. Será necesario dedicarse mucho más a aquellas actividades en las que han conseguido el objetivo deseado, aunque sea por períodos muy cortos de tiempo.

    En general, abunda la idea de que, cuando alguien tiene un problema, actúa de acuerdo con las características del mismo, y de tal forma sucede que, incluso a los propios profesionales, les resulta más fácil dejarse condicionar por el problema que descubrir y potenciar aspectos sanos de dicha persona.

Cuando formulamos la pregunta: «¿Qué hay de distinto el día que no tiene ningún conflicto con los compañeros, o el que no moja la cama, o en el momento que da respuestas coherentes?» Con frecuencia, el interlocutor queda callado sin saber qué decir porque, en el fondo, se presta muy poca atención y se da poca importancia a estos cambios, considerándolos casi siempre como producto de la casualidad.
Por otro lado, tampoco se espera del terapeuta o del psicopedagogo que se interesen por lo que funciona bien, ya que se les atribuye básicamente la capacidad de trabajar con problemas.

- *Presuposiciones*: las preguntas sobre presuposiciones encaminan a los clientes hacia respuestas, que promueven sus propios recursos y los enriquecen. Al contestar estas preguntas, los clientes no tienen otra opción que aceptar la premisa subyacente de que el cambio es inevitable. Reflexionar sobre estas preguntas los ayuda a considerar su situación desde otras perspectivas. Una pregunta como «¿Qué has hecho esta vez para controlar tus impulsos?» implica que quien ha planteado la pregunta está seguro de que el otro ha hecho algo para controlar su impulsividad, al mismo tiempo que le recuerda que ya anteriormente había realizado actuaciones exitosas en este sentido.

El autor afirma que la regla básica a la hora de construir este tipo de preguntas es que sean abiertas, porque nos aportan más información y resultan ser de mayor utilidad. Conviene evitar que pueda responderse a ellas con un sí o un no.
Si yo pregunto a una madre: «¿Has hecho algo para ponerle límites a tu hijo?», ella podrá contestarme con un sí o con un no, sin que se desprenda de la pregunta la responsabilidad de tener que hacer algo. Si en cambio, la pregunta, la formulo así: «¿Qué hiciste para hacerle saber a tu hijo que su conducta era inaceptable?», se da por supuesto qué se espera de ella, como madre.

- Tomm (1987, pp. 167-183) lleva a cabo el análisis de cuatro tipos de preguntas:
  - *Descriptivas lineales:* «¿Quién lo hizo? ¿Cuándo lo hizo? ¿Cómo lo hizo?» Estas preguntas tienen una intencionalidad judicial e investigadora, pero, en el fondo, no contribuyen a modificar absolutamente nada.
  - *Descriptivas circulares:* «¿Cuál fue la reacción de tus padres al saber que robaste aquella chaqueta en unos almacenes?» Desde una posición de aceptación y de neutralidad por parte de quien realiza la pregunta, se intenta explorar las conexiones e interacciones que se han producido. Nos da la posibilidad de ampliar considerablemente la información, a la vez que permite que el interlocutor pueda establecer relación entre su actuación y las consecuencias subsiguientes.
  - *Estratégicas lineales:* «¿No crees que este castigo fue demasiado severo?» Formulada la pregunta de este modo, se ven muy limitadas las

posibilidades de respuesta. No es una pregunta neutral, ya que incluye una clara intencionalidad correctora y las respuestas normalmente comportarán un efecto de oposición o un intento de justificación.

- *Reflexivas circulares:* «Un castigo más severo, ¿ayudaría más o menos a que Antonio se fugara otra vez?» Permiten que el otro pueda reflexionar sobre la propia actuación, analizar los resultados y pensar en otras posibilidades. La intención, en este tipo de preguntas, es inducir al otro a que encuentre por sí mismo la respuesta más adecuada. El efecto más probable es generar formas nuevas de ver la realidad, de manera que hagan innecesario el comportamiento actual.

Ésta es la razón por la que afirmábamos que las preguntas diseñadas de una forma determinada funcionan como auténticas intervenciones. Con ello queremos decir que, a través de las preguntas que elegimos y del modo cómo las formulamos, no sólo intentamos influir en las percepciones de nuestros clientes, sino que pretendemos que ellos mismos puedan descubrir unas actuaciones que nunca los conducirán a la solución del problema y otras que les van a permitir poder rebajar la tensión, el malestar y, en último término, puedan convertirse en vías adecuadas, para resolver la situación que les comporta sufrimiento.

Concreción de actuaciones

Al final de toda entrevista, debería haber una fase en la que pudieran concretarse actuaciones, dirigidas a que la situación actual resulte menos problemática. Sería deseable que escuela, familia y alumno se comprometieran a llevar a cabo alguna actuación, y concretar, si cabe, una nueva entrevista para revisar qué ha realizado cada uno, así como también los resultados que se han conseguido.

No es suficiente que el psicopedagogo anime a cada uno a hacer algo, desde su posición. El ejemplo es siempre la mejor forma de convencer a los indecisos. Por consiguiente, si en la fase de expresar el motivo de la entrevista, afirmábamos que una forma para conseguir la colaboración era mostrar nuestra preocupación por la situación problemática y el deseo de hacer algo para disminuirla, en esta fase tendría que ser: «Yo me comprometo a...» (concretar las actuaciones que el psicopedagogo está dispuesto a hacer, con quién lo hará y cuándo; «¿Qué estarías dispuesto a hacer tú como maestro, como familia, como alumno? ¿Qué estaríais dispuestos a evitar?» El psicopedagogo tendría que conseguir que cada uno se responsabilizara de la parcela que le corresponde, de acuerdo con el rol que juega o con las funciones que desempeña.

Es necesario preservar la confidencialidad de las informaciones recibidas. Al trabajar con los profesores de forma directa y, casi siempre, a petición de ellos, no resulta fácil diferenciar de forma clara aquellas informaciones que pueden ayudar a la escuela a comprender el proceso evolutivo del alumno y darle así una mejor atención de aquellas que son estrictamente confidenciales entre la familia y el psicopedagogo.

¿Qué pretendemos con la entrevista?

La entrevista no se dirige a cambiar al alumno, al maestro o a la familia, sino a interactuar con ellos, para poder entender mejor el proceso evolutivo del alumno y hallar estrategias conjuntas para favorecerlo. (Bassedas y Bonals, 2001, pp. 111-121)

A pesar de que este libro versa sobre diversas formas de realizar la evaluación psicológica y este capítulo anuncia varias propuestas para llevarla a cabo, a través de la entrevista, ésta no ha de limitarse únicamente a recoger información. Tendrá que aportar puntos de reflexión, que permitan a los participantes una nueva percepción de la realidad y una mayor concienciación de sus recursos personales. En este sentido, la entrevista no sólo tiene que ser un proceso de evaluación, sino también un proceso de intervención terapéutica.

Las aportaciones más interesantes que el psicopedagogo puede hacer a través de la entrevista son:

- Reformular el problema de manera tal que posibilite una percepción distinta.
- Focalizar más los recursos y las soluciones que dictaminar quién es el paciente y el tipo de patología que presenta.
- Conseguir que aquellos que han formulado una demanda de ayuda, atrapados en una situación en la que no sabían cómo actuar, descubran alguna posibilidad de salida, por pequeña que sea.
- Lograr que la persona o las personas con quien se realiza la entrevista tomen conciencia de sus responsabilidades, de acuerdo con el rol que tienen asignado y las funciones que han de desempeñar.
- Potenciar los aspectos de salud, las potencialidades y las capacidades de cada uno.

Para que el psicopedagogo pueda realizar estas aportaciones, debe identificarse con el rol de asesor; también, definir la relación de colaboración con el maestro, la familia y el alumno y, sobre todo, evitar el rol de técnico especialista.

El asesor tiene que situarse en una posición meta. El hecho de que muchos psicopedagogos sean profesionales externos del centro, facilita poder llevar a cabo sus funciones, de manera independiente. Están en una posición privilegiada, ya que les permite analizar la situación en el mismo contexto, sin tener que sentirse condicionados por el mismo, ni tampoco atrapados por el problema.

Conviene evitar todo tipo de alianzas corporativistas con los centros y con la Administración, así como también cualquier proteccionismo con la familia. El único objetivo hacia el cual debe dirigirse la intervención del psicopedagogo no puede ser otro que todo lo que resulte beneficioso y necesario para el crecimiento del alumno.

Consideramos que uno de los retos más importantes que se le presentan al psicopedagogo es proporcionar a la familia, a la escuela y al alumno una información amplia de todo lo que él ha captado, sin engaños, ni enmascaramientos y, al mismo tiempo, ser capaz de conseguir que quien recibe esta información no sólo no se sienta culpabilizado ni atacado, sino que vea posibles salidas, y que vea más ventajas en el cambio que en permanecer en la situación anterior.

De esta forma, se consigue al interlocutor como colaborador, convencido de haber participado él mismo en la mejora de su propia situación. Realidad totalmente distinta de aquella en la que alguien dice al otro qué debe cambiar y cómo tiene que hacerlo.

Bibliografía

AA.VV. (2002): *Els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica. ÀMBITS de Psicopegagogia*, 5, p. 31.

BASSEDAS, E.; BONALS, J. (2001): «L'assessorament psicopedagògic a Catalunya», en VILANA, R.; GENER, M.: *L'assessorament de l'EAP en la relació entre el centre i les famílies*. Barcelona. Graó.

BATESON, G. (1972): *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires- México. Ediciones Carlos Lohlé.

DORSCH, F. (1991): *Diccionario de Psicología*. Barcelona. Herder.

ERICKSON, M. (1966): *Advanced Psycotherapy*. Transcripción inédita de la grabación de una conferencia.

FISCHMAN, Ch. (1991): *La familia como fuga*. Barcelona. Paidós.

HALEY, J. (1980): *Terapia para resolver problemas*. Buenos Aires. Amorrortu.

HUDSON O'HANLON, W. (1990): *En busca de soluciones*. Barcelona. Paidós.

JACKSON, D. (1974): *Interacción familiar*. Buenos Aires. Editorial tiempo contemporáneo, p. 173.

LIPCHIK, E. (1986): «The purposeful interview». *Journal of strategic and systemic therapies*, pp. 88-89.

MINUCHIN, S. (1977): *Familias y terapia familiar*. Barcelona. Gedisa.

ONNIS, L. (1986): *La formation de la demande d'aide selon une perspective systèmique*. Institute de Psychiatrie de l'Université de Rome. Centre d'Etudes de Thérapie Familiale et Relationelle.

ORTEGA Y GASSET, J. (1961): *Meditations on Quixote*. Nueva York. Norton, p. 45.

PITTMAN, F. (1990): *Momentos decisivos*. Barcelona. Paidós, p. 32.

SELVINI, M. (1987): *El mago sin magia*. Barcelona. Paidós.

TOMM, K. (1987): «Interventive interviewing». *Family process*, volumen 26, pp. 167-183.

WHITE, M. (1994): «Guías para una terapia familiar sistémica». *El proceso de interrogar*. Barcelona. Gedisa, pp. 69-84.

5

Evaluac
del alu

Teresa Hugue
EAP Esplugues

Evaluació

Cuando asesor
tiene dificultades, s
tos: familia, escuela
contextos más espe
tales, centros de sal
de diagnóstico y de
con determinados d

Desde una visi
alumno, debemos te
ce evidente, no sier
nales. Podemos olvi
os consideren, con
cursos implicados e
minos paralelos qu
mayor de soporte p
nstrumentos, su co
que la realidad no s
a de lo que cada u

El niño o la ni
analizamos. En cada
pecíficas, se adapta
de las relaciones qu
tenerlo en cuenta y

5

Evaluación psicopedagógica del alumnado y trabajo en red

Teresa Huguet
EAP Esplugues de Llobregat

Evaluación del alumnado desde diferentes contextos

Cuando asesoramos y participamos en un proceso de ayuda a un alumno que tiene dificultades, sabemos que éste vive, aprende y se relaciona en entornos distintos: familia, escuela, entorno social. A menudo intervienen además profesionales de contextos más especializados. Nos estamos refiriendo a servicios terapéuticos, hospitales, centros de salud mental, servicios de atención precoz, servicios sociales, centros de diagnóstico y de reeducación; servicios educativos especializados para alumnado con determinados déficit (visuales, motores, auditivos, etc.).

Desde una visión ecológica, para realizar la evaluación psicopedagógica de un alumno, debemos tener en cuenta los entornos en los que habita. Aunque esto parece evidente, no siempre es fácil de llevar a cabo por parte de los distintos profesionales. Podemos olvidar que existen otros que intervienen, hacer propuestas que no los consideren, confundir así a la familia, o simplemente desaprovechar los otros recursos implicados en el caso en cuestión. Actuar de esta manera conlleva recorrer caminos paralelos que no llegan a encontrarse y que desperdician una posibilidad mayor de soporte para el alumno y su familia. Cada profesional, desde su óptica, sus instrumentos, su contexto, puede creer que está en posesión de la verdad, olvidando que la realidad no se puede reducir a una sola mirada y que es mucho más compleja de lo que cada uno abarca.

El niño o la niña objeto de evaluación es diferente según el contexto en el que lo analizamos. En cada entorno se le plantean exigencias distintas, dispone de ayudas específicas, se adapta a normas diferentes y se siente de una manera u otra en función de las relaciones que establece y de las ayudas que recibe. Los profesionales debemos tenerlo en cuenta y superar visiones limitadas a un solo ámbito de intervención.

Llegados a este punto, es interesante recordar la metáfora india de los cuatro ciegos situados alrededor de un elefante (Nardone, 1997). Cada uno de ellos toca una parte del elefante y sostiene que ésta es la verdadera constitución del mismo. El que le toca la trompa dice que es algo largo y flexible; otro que le toca un costado afirma que se trata de una masa compacta de carne; y de la misma manera para cualquier otra percepción limitada a una parte del animal. Haciendo un paralelismo, cada profesional podría ser como uno de estos ciegos que intenta captar la realidad de un alumno desde su perspectiva, con su lenguaje especializado y sus instrumentos cognoscitivos particulares.

La visión de cada profesional se encuentra condicionada por estos factores y es positivo que se complete con las otras visiones, para construir una imagen global y compleja del alumno. Diferentes visiones, diferentes miradas del alumno según el momento, el lugar en el que lo miramos y los referentes que guían nuestra observación. En definitiva, según los anteojos con los que observamos y analizamos la realidad.

Hoy en día, ya no tiene sentido aproximarnos a un análisis de la realidad desde una posición disciplinar cerrada. A partir de los años sesenta, se produce lo que Edgar Morin (2000) llama segunda revolución científica del siglo XX, que consiste en grandes reestructuraciones a partir de juntar, contextualizar y globalizar los distintos saberes que, hasta entonces, se hallaban fragmentados y compartimentados. Anteriormente, las disciplinas científicas habían parcializado cada vez más el campo del saber, rompiendo las entidades naturales alrededor de las cuales se plantean los grandes interrogantes humanos: el cosmos, la naturaleza, la vida y el ser humano. A partir de entonces, aparecen nuevas ciencias (ecología, cosmología, ciencias de la tierra, etc.) transdisciplinares, que no tienen ya como objeto un único sector del saber sino un sistema complejo organizado en un conjunto interactivo. Anteriormente, el pensamiento sistémico iniciado por Von Bertanffy hacia los años cincuenta empezaba a cuestionar el pensamiento reduccionista que estudiaba los sistemas desde aproximaciones parciales guiadas por las distintas disciplinas. Según estas nuevas teorías, el todo es más que el conjunto o la suma de las partes. La organización de éstas en un sistema provoca cualidades nuevas y desconocidas desde concepciones parcializadas.

De acuerdo con esta perspectiva, no podemos analizar a los individuos desde una óptica parcial. El niño, el alumno, es una entidad global y compleja que está actuando en sistemas también complejos. Los distintos profesionales debemos tener en cuenta esta complejidad a la hora de evaluar las capacidades y necesidades de un alumno, aprendiendo a complementar nuestras valoraciones para construir una visión más rica de su situación.

El alumno y sus entornos

En este apartado analizaremos los principales entornos en los que se evalúa a un alumno que presenta dificultades. Pretendemos remarcar la necesidad de relativizar valoraciones que se basen en la observación en un único entorno, especialmente si no es el habitual del alumno. Las observaciones sobre sus competencias y

capacidades en otros contextos nos aportan una imagen más completa sobre su forma de relacionarse y su potencial de crecimiento personal.

El alumno en su familia

Como asesores psicopedagógicos, realizamos entrevistas con la familia del alumno objeto de evaluación para conocer su funcionamiento y evaluar sus capacidades, su estilo de vida, su situación social, cultural, sus valores, etc. Nos interesa conocer qué visión tiene la familia sobre su hijo, para conocerlo mejor. Ver cómo lo ayudan, qué confianza tienen en sus capacidades, si se sienten con capacidad de ayudarlo, con quién lo comparan, cuáles son sus expectativas en relación con su futura evolución. Pretendemos también conocer qué dificultades tienen en los distintos momentos de su convivencia familiar (dormir, horas de comida, momentos de estudio, tiempo libre, etc.), qué los preocupa, cuál es su situación personal y familiar, qué lugar ocupa ese hijo o esa hija en sus prioridades o preocupaciones del momento, etc.

Generalmente, el niño o la niña se relaciona también, con intensidad variable, con su familia extensa (tíos, abuelos, primos, etc.). Puede que esté todas las tardes con los abuelos, que se ocupe de él una tía o que haya personas contratadas para cuidarlo mientras los padres trabajan (canguro, etc.). A menudo, estas personas tienen una vinculación estrecha con el alumno, lo conocen bien y poseen una influencia educativa que no se debería menospreciar. Es frecuente que las informaciones de estos individuos no se recojan en la escuela ya que en general no se considera adecuado que vengan a una entrevista en la escuela los abuelos o una canguro. Creo, sin embargo, que son aspectos que cabría considerar; si ciertas personas pasan más tiempo con el alumno que sus padres y tienen influencia en su educación, vale la pena hablar también con ellos sin deslegitimar a los padres, que son los verdaderos responsables de su educación. Todas estas informaciones enriquecen la visión que tenemos del niño o de la niña e inician nuevas vías de acercamiento interesantes para la intervención educativa y psicopedagógica.

En muchos casos hay además otros profesionales que conocen a la familia y que han creado una relación con ella desde otro contexto. Sus opiniones aportan una mayor información sobre los recursos que la familia posee. No es lo mismo hablar con la familia en la escuela que ver cómo se relaciona con otros padres al salir de ella, o conocerla desde un contexto terapéutico u orientador.

El alumno en la escuela

Como asesores que trabajamos en la escuela, tenemos la oportunidad de ver cómo se comporta un alumno en este contexto y qué dificultades tiene para integrarse y aprender. Esta posibilidad constituye la mirada más característica de nuestra profesión y se trata de un privilegio que conviene mantener y cuidar. Para los que desempeñamos nuestra labor en la escuela, esta mirada es insubstituible y se convierte en nuestra herramienta prioritaria de intervención y evaluación. A partir de la observación, de compartir situaciones de actividad en el aula o de trabajo con el profesorado, podemos valorar la situación de aquel alumno en la escuela y explorar posibles vías de intervención. La escuela nos deja entrar en sus aulas, comedores y patios para ver cómo se relacionan y aprenden los niños en ese espacio tan rico en

vivencias. En la escuela, podemos conocer al alumno en el aula, observarlo con sus compañeros, ver qué hace cuando los docentes le explican algo, cómo sigue las instrucciones que le dan para realizar las tareas. Vemos qué tipo de relaciones establece y cómo se deja ayudar o distraer por sus compañeros de clase.

Si el alumno se encuentra en una escuela ordinaria, lo podemos observar con compañeros de su misma edad en un contexto normalizado. En este caso, el referente es el grupo de iguales y la actividad que se está desarrollando. Si, en cambio, se encuentra en una escuela de educación especial, el contexto es menos normalizado y lo vemos relacionándose con compañeros que tienen dificultades parecidas y que trabajan en grupo para aprender y crecer. Las distintas situaciones en las que se halla en la escuela (aula, patio, comedor, etc.), le pueden implicar un grado mayor o menor de placer, tensión o inseguridad, dependiendo también de cómo se ubica en ese contexto concreto y de la relación existente entre la escuela y el contexto familiar.

El niño en la escuela está en una situación muy distinta de la que tiene en el contexto familiar, según el grado de adaptación y seguridad que haya conseguido allí. En la familia, a lo mejor lo comparan con su hermano pequeño y, en la escuela, generalmente con el grupo de iguales. En la familia se encuentra en su grupo social primario, puede que sea el único hijo o, a lo mejor, es el tercero de cuatro hermanos; en la escuela hay unos veinte alumnos más en la clase. Los referentes, las expectativas, los afectos y las emociones son diferentes y, evidentemente, el chico o la chica responde a ellos de manera diferenciada.

El alumno en un contexto especializado

El niño o la niña que queremos conocer a menudo se halla también en otros contextos menos habituales. Se trata, por ejemplo, del centro de salud mental infantil y juvenil (CSMIJ)[1], los centros de desarrollo y atención precoz (CDIAP), los centros de recursos para disminuciones auditivas (CREDA), los centros de recursos para ciegos (CREC), el hospital, el centro de día, etc. En estos contextos, los referentes y las expectativas son también diferentes. El niño se siente reconocido e identificado por su patología e, inevitablemente, es comparado con otros que tienen dificultades semejantes. Los profesionales de estos servicios conocen bien las dificultades y necesidades que pueden presentar estos chicos teniendo en cuenta su déficit emergente y sus principales problemas.

Se trata de contextos no ordinarios en los que a menudo el niño se evalúa en situaciones de relación con profesionales especializados en compañía de su familia o –a veces– con otros niños con dificultades parecidas. En estos casos, el chico acostumbra a recibir ayudas por parte de adultos que conocen bien sus necesidades, especialmente las relacionadas con su problemática. En ese contexto, utiliza unas habilidades y estrategias distintas a las empleadas cuando está en la escuela y tiene que compartir la atención del profesor con el grupo de compañeros. En la escuela seguramente aprende junto a algunos compañeros más competentes que él desde el punto de vista escolar y, por otra parte, dispone de otro tipo de modelos y ayudas por parte de ellos y de su docente.

1. Las siglas de los distintos servicios son las que hay en Cataluña actualmente.

El alumno en otros contextos sociales

El chico o la chica al que nos referimos generalmente participa también de otros contextos: su entorno social próximo (el barrio, los vecinos, etc.), espacios de ocio (ludotecas, actividades lúdico-creativas, etc.), lugares donde se desarrollan aprendizajes específicos (actividades extraescolares: música, idiomas, informática, etc.).

Cuando evaluamos a un alumno concreto, puede ser interesante –según el caso– recoger también informaciones de esos contextos para conocer mejor sus capacidades y las habilidades que allí desarrolla.

Diagnóstico y evaluación psicopedagógica

Construir una visión compartida

Cuando un alumno presenta dificultades que convocan la intervención de diversos profesionales, en general quien más sufre es el mismo niño y su familia. Debemos ser especialmente cuidadosos y evitar confundir a la familia con propuestas de intervención contradictorias o divergentes.

Los profesionales intervenimos desde nuestro marco teórico, nuestra visión sobre la realidad, nuestros instrumentos, el contexto en el que conocemos al niño y las informaciones que obtenemos de él, de su familia y de los otros profesionales con los que nos coordinamos. Para intervenir funcionalmente, cada profesional necesita conocer esas otras miradas, para llegar a establecer un diagnóstico compartido del caso, así como para empezar a diseñar planes de intervención eficaces.

Intervenir sin tener en cuenta la existencia de otros profesionales, sin utilizar sus informaciones para completar la evaluación del alumno, supone una visión limitada de la realidad que no favorece espacios de colaboración y manifiesta cierta desvalorización hacia ellos. Los niños y sus familias necesitan esta orientación compartida hacia la que debemos avanzar.

Por otra parte, sabemos que favorecer relaciones de colaboración, cooperación y confianza mutua entre entornos facilita el desarrollo y el potencial de cambio de los niños y de las respectivas intervenciones. En este sentido, proponemos extrapolar las relaciones entre entornos que Bronfenbrenner (1987) destaca como favorecedoras del desarrollo del niño a las relaciones entre profesionales. Desde este punto de vista, las relaciones de confianza mutua entre profesionales, de consenso de metas, de orientación positiva y de un creciente equilibrio de poderes favorecen el desarrollo del niño y el potencial de influencia educativa de sus respectivos entornos (familia, escuela, contexto especializado, etc.).

La comprensión por parte de los profesionales de lo que le está pasando a un alumno debería emerger de la construcción de una imagen compartida. La valoración de la problemática se puede construir también entre los distintos profesionales, en las reuniones y comunicaciones que se establecen entre ellos. Se parecería a la construcción de un rompecabezas; cada profesional pone una pieza, su mirada, y comprueba si encaja con las otras piezas. Esta pieza aporta nuevos elementos a los otros profesionales y les puede hacer replantear sus hipótesis, a la luz de las nuevas informaciones. Tal y como se postula desde el constructivismo, cada nuevo conocimiento

(nueva pieza, nueva mirada) modifica el conjunto y las visiones anteriores y, en consecuencia, aporta una mayor comprensión sobre la realidad.

La evaluación en red no es la suma de evaluaciones de distintos profesionales, sino la construcción progresiva de una valoración compartida, que se va modificando (los alumnos también crecen y cambian) en función de las nuevas informaciones. Cuando hablamos de alumnado con necesidades educativas especiales, vemos más claramente estos cambios en su valoración, ya que son alumnos que generalmente seguimos a lo largo de su escolaridad. La evaluación se va reconstruyendo a medida que van creciendo, cuando su evolución nos aporta nuevas informaciones y hace aflorar nuevas necesidades.

Este planteamiento complementario que hacemos de la evaluación no es el que hemos aprendido en nuestros respectivos estudios universitarios. Aún no existe una cultura de este tipo y se tiende más bien a una cierta omnipotencia y a una excesiva confianza en los propios saberes disciplinares. En la mayoría de casos en los que estamos colaborando, los profesionales deberíamos relativizar lo que hemos aprendido, dejar a un lado visiones demasiado cerradas y comprender realmente lo que le está pasando a ese alumno.

Por otra parte, la familia necesita también entender a su hijo, requiere de ayuda para educarlo y para atender sus necesidades, sentirse acompañada por profesionales honestos que estén a su lado, que sean capaces de entenderse entre ellos y de relativizar su saber.

Si partimos de una perspectiva contextual y ecológica, tendremos también en cuenta los respectivos contextos desde los que hacemos esta valoración: el escolar, el familiar, el social o los contextos especializados. Desde aproximaciones sin prejuicios, sólo si reconocemos nuestra insuficiencia y sentimos curiosidad, podemos ver lo que los otros nos aportan. Aprenderemos así a escuchar, a aceptar ayuda, a llegar a acuerdos, a plantear objetivos compartidos para poder empezar a elaborar planes de acción complementarios.

Podremos así llegar a establecer un *diagnóstico compartido*, que tenga en cuenta el punto de vista clínico, el social, el psicopedagógico y, en ciertos casos, puede que también el legal. Este diagnóstico será el punto de partida que nos permitirá generar una dinámica de colaboración ágil y funcional que supere solapamientos o contradicciones.

A partir de las primeras hipótesis diagnósticas, que empiezan a orientar la intervención de los diferentes profesionales, se deberá ir revisando el proceso año tras año. El niño con necesidades educativas especiales, a partir de su desarrollo y de la acción educativa y terapéutica, cambia y van aflorando nuevas necesidades. Por lo tanto, la valoración se deberá ir actualizando y habrá que replantear nuevas prioridades en función de las metas alcanzadas.

La propia experiencia muestra que los alumnos que más han avanzado superando las expectativas iniciales de progreso son precisamente aquellos alrededor de los cuales ha existido una red potente de relaciones, confianza y soporte mutuo. Cuando ha existido un acuerdo entre los implicados (padres, profesorado y profesionales diversos) sobre lo que le pasa al alumno, y acerca de las respectivas intervenciones, su proceso de crecimiento personal ha sido generalmente considerable. Por

otra parte, cuand
municación inter
poco eficaz, y pue
de implicación, q

En definitiva
la corresponsabili
intervención:

1. Diagnóst
2. Objetivo
3. Acuerdo
contexto
nes. Plan
es cuand
se para f
4. Seguimie
una eval
poniendo
5. Valoraci
tervenci

La evaluac

Se trata de
que se realiza des
al alumno en la e
cómo se relaciona
le cuesta más, cuá
qué situaciones m
trumentos que he
pítulos de este lib
maestros para int
las reuniones con
cido o individualm

Desde la inte
escuela para valor
cer y a aprender.
(etiqueta) a lo que
orienten la acción
diagnósticos cerra
producentes; a me
con la definición d
vos para la evoluci

En algunos c
para comprender
efecto tranquilizad
no tan graves, esta

otra parte, cuando ha habido disparidad de visiones, contradicciones o vías de comunicación interrumpidas, el soporte mutuo entre los adultos y profesionales ha sido poco eficaz, y puede que incluso se hayan creado situaciones de confusión o de falta de implicación, que perjudican el aprovechamiento de los distintos recursos.

En definitiva, hay que intentar llegar a la cooperación, a la cointervención y a la corresponsabilidad ante el caso. Esto se consigue a través de las distintas fases de la intervención:

1. Diagnóstico compartido: se debería lograr, es necesario para avanzar.
2. Objetivos compartidos en relación con el alumno y su familia.
3. Acuerdos: plan global de actuación que contemple los diferentes ámbitos y contextos (escuela, familia, ámbito social, etc.) y las respectivas intervenciones. Planes más acotados en el tiempo. Cuando se intenta llegar a acuerdos, es cuando se produce una mayor diversidad de criterios que deben superarse para favorecer la complementariedad de las respectivas intervenciones.
4. Seguimiento y revisión: potenciar la flexibilidad de las actuaciones y hacer una evaluación formativa, tanto de la evolución como de las ayudas, proponiendo cambios en función de las nuevas necesidades.
5. Valoraciones de continuidad: descanso, altas, necesidad de otros tipos de intervenciones, etc.

La evaluación psicopedagógica

Se trata de una pieza clave en este diagnóstico compartido. En la valoración que se realiza desde el marco escolar, sobre todo preocupa comprender qué le pasa al alumno en la escuela, cómo se enfrenta a las situaciones cotidianas del centro, cómo se relaciona con sus compañeros y docentes, cómo se encuentra en el aula, qué le cuesta más, cuáles son sus actividades preferidas, cuáles son sus habilidades, y en qué situaciones muestra más dificultades. Para conocer al alumno, utilizamos los instrumentos que hemos ido incorporando y que se explican en buena parte de los capítulos de este libro: la observación en el aula, en el patio, las reuniones con los maestros para intercambiar observaciones y plantear las adaptaciones curriculares, las reuniones con padres o familiares, las situaciones de observación en grupo reducido o individualmente, etc.

Desde la intervención psicopedagógica, nos interesa conocer la situación en la escuela para valorar lo que se puede hacer en ella con la finalidad de ayudarlo a crecer y a aprender. No se trata sólo de diagnosticar en el sentido de ponerle nombre (etiqueta) a lo que le pasa, sino sobre todo conocerlo para disponer de elementos que orienten la acción educativa en el contexto escolar y familiar. En esas edades, los diagnósticos cerrados son poco útiles e incluso en ciertos casos pueden ser contraproducentes; a menudo instauran patrones de relación predeterminados en relación con la definición diagnóstica y pueden bloquear la búsqueda de caminos alternativos para la evolución.

En algunos casos graves, puede que la etiqueta diagnóstica sea más necesaria para comprender las dificultades de un alumno o de un hijo, y porque ello tiene un efecto tranquilizador cuando el nivel de angustia es muy elevado. En el resto de casos no tan graves, estas etiquetas pueden ejercer una influencia negativa en la confian-

za que los adultos transmiten al niño. Conocemos la gran influencia que tienen las expectativas de los adultos sobre el desarrollo de su propia capacidad de educar y sobre las actitudes que despliegan con sus hijos o alumnos.

En la evaluación psicopedagógica, hay que destacar los aspectos positivos del alumno, aquellos que lo hacen sentir capaz de aprender. A partir del anclaje en estos puntos fuertes, tenemos también que valorar los débiles, en los que hay que intervenir para ayudarlo a avanzar.

La evaluación psicopedagógica debe tener en cuenta la realidad global del alumno: el niño, como individuo, que aprende en la escuela y en casa, en el grupo de iguales y en su familia; que forma parte de un grupo social que crece en una compleja red de relaciones familiares y sociales. No podemos limitarnos a conocer sólo al niño alumno: hay que mirarlo en su globalidad. También desde otros marcos, los demás profesionales deberían conocer a este niño o esta niña como una persona que forma parte de diferentes sistemas sociales.

Los asesores psicopedagógicos aportaremos más riqueza en relación con su situación en el entorno escolar y en el grupo de iguales. Habrá que contrastar esas informaciones con las que aportan los otros adultos y profesionales implicados.

En realidad, los asesores psicopedagógicos hace tiempo que hemos aprendido a pedir la colaboración imprescindible de otros profesionales, como es el caso de los maestros y profesores que nos amplían la visión que tenemos sobre el alumno. Nuestros instrumentos enriquecen las aportaciones de los profesores que interactúan con el alumno en el aula; docentes que, en el caso de la educación infantil y primaria, comparten muchas horas al día con ellos, o que –como sucede en educación secundaria– quizá los puedan ver sólo tres horas a la semana. Ésa es la primera evaluación en red en la que nos implicamos. Después, podremos ampliar esta red a los profesionales que se encuentran fuera del centro educativo.

En cualquier evaluación psicopedagógica, hay diversos tipos de contenidos que hay que evaluar. Si bien la separación entre los aprendizajes escolares y los que se dan fuera de la escuela no es clara, me interesa establecer cierta distinción con el fin de identificar algunas capacidades que se desarrollan de manera complementaria en los distintos contextos en los que el niño se encuentra (en la escuela, en casa y en otros contextos sociales). Es especialmente interesante realizar esta distinción a la hora de evaluar al alumnado con necesidades educativas especiales, que requiere planes globales de intervención educativa que trasciendan los distintos contextos en los que se encuentra. Así, podemos identificar ciertas capacidades y contenidos (entendidos en sentido amplio: «todo aquello que se puede enseñar y se puede aprender»; Coll, 1987) en relación con los cuales es positivo compartir la valoración y, sobre todo, la consiguiente intervención por parte de los adultos con potencial educativo.

Nos interesa esta separación artificial para identificar y priorizar ciertas capacidades que compartimos con todo el profesorado de la escuela, con la familia y con los demás profesionales externos.

De hecho, esto no es nuevo. Los currículos que se desarrollaron a partir de la LOGSE se proponían, como metas educativas, el desarrollo de cinco grandes tipos de capacidades por parte de los centros. Estas distintas capacidades han tenido en realidad una concreción muy poco equilibrada por parte de los diseños curriculares de

la administración y
que, si bien forma
desplegar en los p

A continuaci

1. Emociona
2. De relació
3. Cognitiva
4. Motrices.
5. De actuac

Las capacidad
clara en las distint
despliegues realiza
rrículo oficial, *las*
de actuación e ins
cuela no las ha lleg
de centro. En el ca
requieren más de
en personas autón
plena y saludable.

Esto es especi
culo para alumnos
sorado no tenga e
únicamente en el a

Un instrumen
senta a continuació
da por el EAP d'Espl
tenga en cuenta esa
adaptación curricul
más, es interesante
esas capacidades, p

Se trata de ur
mos *capacidades b*

La colabo

Nadie pone e
ayudar a mejorar la
tienden que deben
tervenciones.

Por otra parte,
tamos trabajando co
discapacidad, tenem
ciones muy diferent

la administración y de los mismos centros educativos. Hay unos tipos de capacidades que, si bien forman parte del currículo prescriptivo, a menudo no se han llegado a desplegar en los proyectos de centro, ni en la misma programación de aula.

A continuación citamos estos cinco tipos de capacidades (Martín y Coll, 2003):

1. Emocionales y de equilibrio personal.
2. De relación interpersonal.
3. Cognitivas.
4. Motrices.
5. De actuación e inserción social.

Las capacidades cognitivas, motrices y de lenguaje tienen una concreción muy clara en las distintas áreas de aprendizaje, tanto en el currículo oficial como en los despliegues realizados por los centros. Las otras tres capacidades enunciadas en el currículo oficial, *las capacidades de equilibrio emocional, de relación interpersonal y de actuación e inserción social*, muy a menudo se han quedado en el papel y la escuela no las ha llegado a vehicular en las actividades educativas ni en los proyectos de centro. En el caso de los alumnos con NEE, esto es especialmente grave ya que requieren más de una actuación intencional para desarrollarlas y para convertirse en personas autónomas, capaces de integrarse en la sociedad y de gozar de una vida plena y saludable.

Esto es especialmente preocupante porque, cuando hay que concretar el currículo para alumnos con necesidades educativas especiales, es frecuente que el profesorado no tenga en cuenta estas capacidades, tan necesarias para ellos, y piense únicamente en el aprendizaje de los contenidos de las distintas áreas.

Un instrumento de evaluación que pretende paliar este olvido es el que se presenta a continuación y que utilizamos en nuestro equipo (pauta de evaluación utilizada por el EAP d'Esplugues) para que el profesorado (especialmente el tutor o la tutora) tenga en cuenta esas capacidades básicas y transversales, las evalúe y las incluya en la adaptación curricular del alumno para trabajarlas en la escuela. En ciertos casos, además, es interesante involucrar a las familias y otros profesionales en el desarrollo de esas capacidades, poniendo en común estrategias y orientaciones que lo faciliten.

Se trata de una pauta de evaluación de lo que, de ahora en adelante, llamaremos *capacidades básicas* (véase el cuadro 1).

La colaboración entre profesionales

Nadie pone en duda la necesidad de la colaboración entre profesionales para ayudar a mejorar la situación del alumnado con dificultades. Todos los implicados entienden que deben llegar a acuerdos y evitar contradicciones entre sus respectivas intervenciones.

Por otra parte, desde un punto de vista ético, cuando distintos profesionales estamos trabajando con una familia que sufre porque su hijo no aprende o tiene alguna discapacidad, tenemos la responsabilidad de no aumentar su malestar con orientaciones muy diferentes.

Cuadro 1

CAPACIDADES BASICAS ▪ Afectivas y de equilibrio personal. ▪ De relación interpersonal. ▪ De autonomía e inserción social.	
CAPACIDADES **Criterios de observación y evaluación.**	
▪ **Confianza.** ▪ **Seguridad.** ▪ **Identidad.** ▪ **Autoestima.**	▪ Aceptación en relación con él mismo. Sentirse a gusto con uno mismo. Participación en el aula. Satisfacción por las propias acciones y producciones. Petición de ayuda. Observación. Imitación. Expresión de deseos y preferencias. Defensa de las propias opiniones y puntos de vista. ▪ Actitud ante las frustraciones. ▪ Conocimiento y aceptación del propio cuerpo. ▪ Actitud ante el hecho de crecer. ▪ Rol y actitudes personales: rresponsabilidad, madurez, seguridad, etc.
Capacidad de esfuerzo.	▪ Capacidad de esfuerzo. Interés por hacer las cosas solo. Mínimo esfuerzo. ▪ Economía de esfuerzos. Búsqueda de soluciones ante las dificultades. ▪ Autoexigencia. Comodidad. Conductas de evitación.
Autonomía y hábitos personales.	▪ Cuidado de los objetos personales: los localiza, los pierde, los ordena. ▪ Realización de encargos y rutinas en el aula. Interiorización, autonomía o dependencia. Responsabilidad. ▪ Realización de consignas colectivas por sí solo, por imitación, con necesidad de indicaciones individualizadas. ▪ Hábitos personales: limpieza, cuidado del cuerpo, en los momentos de cambio de ropa, de alimentación, en el orden.
Relaciones con los compañeros.	▪ Tipo de rol que establece: colaborador, dominante, sumiso, provocador, inhibido, líder, tolerante, payaso, marañero, etc. ▪ Capacidad para compartir. Empatía. Rivalidades. ▪ Estrategias para resolver conflictos. ▪ Tipo de relación que los otros tienden a establecer con él: bien aceptado, desapercibido, rechazado, ignorado, agredido, etc.
Relaciones con los adultos.	▪ Tipo de relación: natural, espontánea, afectuosa, huraña, brusca, tímida, agresiva, dependiente, absorbente, protagonista, de evitación, provocadora. ▪ Deseo de agradar. ▪ Frecuencia de las relaciones: mucha, poca, variable, etc. ▪ Iniciativa: de él o ella; del maestro o la maestra.

Capacidad de adaptación al entorno.	▪ Respeto por las normas: adaptación a las distintas situaciones de la vida de la escuela y del entorno habitual. Actitud ante las propuestas del docente. ▪ Capacidad de espera. Aplazamiento de la satisfacción. Capacidad de convivir y de respetar a los otros.
Autonomía y orientación en el espacio.	▪ Orientación en los espacios escolares. Conocimiento y realización de los recorridos habituales en la escuela y en otros espacios. ▪ Localización y orden de los objetos en los lugares establecidos. Interpretación de mapas y planos.
Autonomía y orientación en el tiempo.	▪ Orientación en el tiempo. Conocimiento de las distintas actividades semanales y orientación. ▪ Nociones: ayer, hoy, mañana; mañana, tarde, noche, día; desayuno, comida, cena; fin de semana; días de la semana (orden y orientación). ▪ Orientación dentro del curso escolar. Orientación en relación con las estaciones y sus condiciones.
Atención y escucha.	▪ Atención. Distracción. Participación. Desconexión. Hacer preguntas. Captar las consignas. Posibilidad de explicar las consignas que se han dado.
Interés y curiosidad.	▪ Relaciones entre informaciones. Participación en las conversaciones. Planteamiento de preguntas. Aportación de informaciones. Interés por los temas nuevos (¿qué temas le interesan?). ▪ Capacidad de observación y de análisis de lo que observa o escucha.
Hábitos de trabajo.	▪ Organización ante las tareas: hojas, utensilios, materiales, etc. ▪ Organización sobre el papel. ▪ Ritmo de trabajo: lento, constante, perfeccionista, impulsivo, le cuesta empezar, etc. ▪ Finalización de las tareas: las deja a medias, las termina, etc. ▪ Presentación de las tareas: bien presentada, limpia, sucia, sigue las pautas marcadas, no las sigue, etc. ▪ Uso de la agenda. Tiempo de trabajo en casa.

Esto no significa que, como profesionales, debamos estar siempre de acuerdo; es inevitable que surja diversidad de opiniones pero, antes de exponer la familia a definiciones contradictorias, es aconsejable procurar explicitar entre nosotros nuestras respectivas hipótesis y contrastar nuestros puntos de vista. Para ampliar nuestra mirada sobre la realidad, para consensuar los acuerdos, clarificar los desacuerdos, explicitar las diferencias y llegar a devoluciones compartidas o, por lo menos, a propuestas de intervención complementarias.

Conviene intentar resolver los malentendidos o las visiones diferentes sin angustiar a la familia o al alumno que las sufre. Trabajar desde una perspectiva abierta, integrando las distintas visiones, y devolviendo a la familia o al maestro una

comprensión global de lo que le pasa al niño. Compartir las respectivas valoraciones, y llegar, si es posible, a explicaciones inclusivas de las distintas miradas profesionales y de los caminos que convendría seguir.

Los profesionales y sus contextos

Los profesionales con los que necesitamos mantener una colaboración ágil y periódica son fundamentalmente los de los *servicios terapéuticos y reeducativos, servicios educativos especializados* y *servicios sociales.* Todos ellos pertenecen a sistemas diversos y trabajan con dinámicas y normas de funcionamiento propias a cada uno de ellos. Los distintos sistemas en los que se mueven tienen una importante influencia en su manera de entender el trabajo de colaboración.

Desde la escuela, se requiere establecer relaciones de colaboración con estos profesionales. Por lo tanto, es necesario conocer bien sus funciones y su contexto para adecuar nuestras expectativas a sus posibilidades reales. Esta tarea de colaboración requiere una *actitud abierta* hacia el resto de servicios, una disponibilidad e interés *para la colaboración* y un *tiempo de dedicación* considerable que facilite ese trabajo compartido, que revertirá en la mejora del alumno.

En un trabajo realizado recientemente (Planas y otros, 2002), distinguimos algunos factores que inciden en las condiciones y las dificultades de la coordinación:

- *La territorialidad.* Nos referimos a la forma en que están organizados los servicios y los profesionales del territorio: si están en un mismo sector o en sectores diferentes, si disponen de reuniones de zona establecidas o, por el contrario, no hay espacios comunes debido a la diversidad de zonas de intervención.
  El diseño de la organización territorial de los servicios puede favorecer por sí sola un trabajo funcional en red o bien complicarlo mucho. La racionalidad no siempre preside estas decisiones y, a veces, la administración organiza sus servicios desde visiones parciales intentando mantener la estabilidad de los distintos departamentos, y perdiendo la oportunidad de ofrecer una respuesta global y coordinada que responda de manera ágil a las necesidades de los usuarios.
- *El rol y las funciones asignados a cada servicio.* Nos referimos aquí al tipo de atención que ofrece cada servicio, a sus recursos humanos y materiales, a las demandas que recibe, al marco y a la modalidad de intervención y al tiempo de que dispone para la coordinación.
- *La organización y el funcionamiento.* Los distintos servicios tienen organizaciones y funcionamientos particulares. Un profesional, como nosotros, que tiene que asesorar a otros (el profesorado) para que puedan adecuar mejor su intervención a las necesidades del alumnado, inevitablemente debe tener en cuenta la colaboración como una herramienta imprescindible para llevar a cabo su tarea. Otros profesionales, según cual sea su historia y contexto, parten de otros referentes y culturas que ponen distinto énfasis a la necesidad de esta colaboración.

Debido a todos estos factores, las relaciones entre servicios no siempre son fáciles. A veces, se dan problemas de relación, sentimientos de desconfianza mutua o

de falta de reconocimiento. La colaboración eficaz entre distintos servicios no es algo que venga dado. Las organizaciones en las que funcionamos son sistemas complejos, tienen vida propia, funcionamientos autónomos, independientes de la voluntad de sus componentes.

Tal como afirma Félix Castillo (2001), las organizaciones son estructuras complejas e imprevisibles que a menudo no se ajustan a la lógica para la que han sido creadas. Se van formando a partir de las interacciones y relaciones entre los distintos niveles de poder y de relación para dar respuesta a las finalidades del servicio, pero a la vez –como toda institución– también para reafirmar su poder y aumentar su estabilidad. Todas las organizaciones, una vez creadas, tienden a «autoperpetuarse» y a generar dinámicas que pueden ser útiles para su estabilidad, pero no necesariamente eficaces de cara a los usuarios.

Según este autor, la imprevisibilidad, las contradicciones y la confusión no son «momentos imperfectos» de la realidad institucional sino constituyentes organizativos y, por lo tanto, condiciones de trabajo para cualquier profesional de la institución. Por ello, no cabe intentar esperar que estos «accidentes» desaparezcan para establecer modelos de intervención «puros». Por el mismo motivo, situarnos como profesionales desde posiciones que obvien o nieguen estas realidades puede ser un error fatal.

> *Los operadores necesitan metáforas organizacionales que contengan la ambigüedad, lo implícito, el conflicto, y que también recojan la capacidad, limitada pero siempre presente, de cualquiera de sus miembros para generar una realidad organizacional útil. Tener al alcance tales contingentes cognitivos en las metáforas organizacionales es esencial para la salud profesional de un operador.* (Castillo, 2001, p. 224)

Cada profesional construye una definición de la organización en la que trabaja que depende de su particular perspectiva y posición. A la vez, él mismo es un agente activo dentro de esa organización y tiene capacidad –en mayor o menor grado– para promover cambios o estabilidad dentro de la misma y en las relaciones que establece con el exterior.

Disponer de este marco de análisis sobre las realidades institucionales en las que nos encontramos nos permite relativizar prejuicios sobre los profesionales y sobre los límites y las posibilidades de nuestras organizaciones. Evitar visiones cerradas sobre los otros nos debe animar a buscar estrategias de colaboración que intenten ser eficaces en las situaciones concretas en las que nos encontramos.

La historia y cultura de cada servicio facilita esta colaboración con diferentes grados de intensidad. Sin pretender entrar en un análisis a fondo sobre las reglas y culturas de las distintas organizaciones, a continuación planteamos algunas observaciones generales al respecto.

Los servicios médicos tienen un recorrido histórico mayor y con más prestigio social que los psicológicos o sociales. Esto puede producir a veces una cierta omnipotencia que implique creer estar en posesión de la verdad y poseer la verdadera explicación de los problemas. La visión médica tradicional, regida por una lógica de relaciones causa-efecto entre los factores fisiológicos y el comportamiento del sujeto, está hoy en día superada por explicaciones multicausales de la realidad. Se trata

de explicaciones bastante más complejas que progresivamente son compartidas también por más profesionales de la sanidad. Esta creencia en la causalidad lineal -ingenua desde perspectivas ecológicas y constructivistas- a veces dificulta la posibilidad de diálogo y obstaculiza el trabajo en red que preconizamos.

Perspectivas autosuficientes como éstas no son exclusivas de los profesionales de la sanidad, sino que en realidad dependen del marco de referencia de cada profesional. Los marcos teóricos ecológicos y sistémicos -por definición- tienen una mayor conciencia de la riqueza que implica disponer de distintas miradas para comprender la realidad. Pasar de una causalidad lineal a una circular, preocuparnos más por descubrir lo que está manteniendo un problema concreto en vez de pretender determinar las causas que lo originaron, creer en la capacidad de cambio del mismo ecosistema familiar, escolar y social son premisas que aumentan la disponibilidad hacia la colaboración con los otros profesionales de la red.

Los servicios psicopedagógicos parten de epistemologías más nuevas que son más conscientes de sus limitaciones. Seguramente debido a esto, los psicopedagogos que asesoramos a los centros educativos en general sentimos más la necesidad de compartir y contrastar nuestras opiniones con los profesionales de otros ámbitos.

Otro factor que favorece la predisposición para el trabajo en red es la ubicación del profesional y su implicación con el contexto en el que se encuentra el alumno que sufre. Los profesionales más situados en el terreno donde se produce el problema -en nuestro caso, la escuela- inevitablemente nos vemos obligados a intervenir en el mismo contexto, conjuntamente con los otros adultos que allí hay. Difícilmente podremos aportar propuestas que sólo impliquen nuestra intervención y deberemos colaborar con los otros implicados en la búsqueda de soluciones.

Los profesionales ubicados fuera del contexto en el que se produce el problema con más facilidad pueden proponer medidas -sobre todo si sus referentes se lo permiten- que tengan poco en cuenta el entorno concreto y los otros profesionales implicados. En este caso, estarán menos predispuestos para establecer relaciones de colaboración; en ciertos casos, incluso estas relaciones se pueden vivir como interferencias para su trabajo profesional. Esto sucede, por ejemplo, en la extrapolación de ciertas terapias psicoanalíticas al ámbito infantil desde las que compartir información con los otros se considera desleal con el paciente que consulta.

Estamos de acuerdo en que hay que proteger la confidencialidad de las informaciones. Sin embargo, cuando se pretende ayudar a chicos y chicas que están en pleno proceso de desarrollo y de construcción personal, no se debería despreciar el potencial educativo de los contextos en los que se encuentran. Desde nuestro punto de vista, conviene aprovechar cualquier posibilidad para activar los recursos del sistema escolar a fin de promover cambios que mejoren su situación.

En el caso de los profesionales de la salud mental de adultos, la opción de trabajar al margen de los sistemas en los que se encuentran tiene cierta justificación. Cuando nos referimos a profesionales que inciden en niños y adolescentes, no se debería prescindir de la colaboración de los sistemas responsables de su cuidado y educación. Los niños y las niñas pasan muchas horas al día en la escuela o con su familia; es altamente positivo utilizar también esos sistemas como contextos con un importante potencial terapéutico y que los pueden ayudar a sentirse mejor.

Las fronteras entre profesionales

Generalmente, no se discute la necesidad de definir claramente las funciones de cada profesional para evitar solapamientos o vacíos de intervención. Este *desideratum* no siempre es compatible con la complejidad de las realidades en las que nos movemos. A la hora de la verdad, cuando queremos ayudar a un alumno con problemas, las fronteras no son tan fáciles de definir y es conveniente ser flexibles para negociar los respectivos ámbitos de intervención.

Las fronteras sobre las funciones y los límites de las actuaciones profesionales son útiles para la coordinación así como para evitar la confusión, pero el principio básico de las respectivas intervenciones es que realmente se proporcione la ayuda a quien la necesita. A veces, estas fronteras pueden ser demasiado rígidas, alejadas de las condiciones reales en las que nos encontramos los profesionales y poco útiles para resolver una determinada situación. Desde la teoría, es necesario plantear definiciones, pero la realidad siempre es más compleja. Los conflictos forman parte de las mismas instituciones y, con más motivo, de las relaciones que mantienen entre ellas.

En nuestro trabajo cotidiano, constantemente nos relacionamos con profesionales con los que compartimos funciones, por ejemplo, los psicopedagogos de secundaria, los asesores de educación compensatoria y otros asesores con los que tenemos que ponernos de acuerdo para colaborar. Habitualmente constatamos además una importante falta de recursos en cierto tipo de servicios. A menudo esos profesionales están colapsados; otras veces no han podido –o no han sabido– realizar las intervenciones que les correspondían. En todos estos casos, mientras la dotación de los recursos no mejore, si realmente hay determinadas necesidades, conviene intentar atenderlas activando los mismos recursos ecológicos y, paralelamente, reclamando a quien corresponda la creación de los servicios necesarios.

Cuando nos encontramos con conflictos entre las fronteras de los distintos profesionales, como sucede, por ejemplo, entre los asesores de los equipos psicopedagógicos y los psicopedagogos de los centros, debemos ponernos de acuerdo sobre los respectivos campos de intervención para evitar solapamientos y aprovechar los recursos respectivos. No todos los profesionales que pertenecemos a un mismo cuerpo profesional somos iguales, no todos sabemos lo mismo, ni nos sentimos igualmente preparados para desempeñar determinadas funciones. Esto siempre ha sido así y seguirá siéndolo. No sólo hay que esperar que sea la administración o los poderes corporativos los que resuelvan estas situaciones. Como hemos comentado antes, la indefinición, la ambigüedad y la confusión forman parte de nuestras organizaciones y de nuestra realidad y hay que aprender a manejarlas en el mismo contexto de la intervención, negociando con cada profesional los márgenes de incertidumbre. De hecho, aunque los límites estén claramente definidos, siempre queda un cierto margen de intervención que cada uno interpreta en función de su formación, de sus recursos, de sus capacidades y de sus limitaciones. Esto no debería implicar dejar de ser exigentes a la hora de intentar evitar solapamientos o de despilfarrar los recursos en el contexto concreto: por ejemplo, con un mismo alumno, no es funcional que intervenga el asesor psicopedagógico, el psicopedagogo del centro y el asesor de compensatoria, a no ser que realmente estén llevando a cabo tareas claramente distintas o complementarias.

En el ámbito de centro y de zona, es necesario clarificar las fronteras, teniendo en cuenta las necesidades y los recursos de los que realmente se dispone. En suma, defendemos una mayor autonomía de los profesionales y los servicios para redefinir o modificar sus fronteras cuando éstas son confusas o poco funcionales para la intervención.

La función terapéutica

En apartados anteriores, hemos analizado cómo la función diagnóstica se va construyendo a partir de las distintas miradas. A continuación, analizaremos la función terapéutica que generalmente se atribuye a los servicios terapéuticos de salud mental y se circunscribe a intervenciones con formatos preestablecidos desde esos contextos.

Linares, en su libro sobre los malos tratos, aporta una visión que me parece interesante sobre este tema:

> *Los recursos terapéuticos son una parte especializada de los recursos ecológicos, desarrollados y aplicados por profesionales, es decir, personas que intervienen de forma planificada en función de una formación recibida, coherente con unos objetivos específicos. Como ya hemos dicho, no son las entidades corporativas, defensoras de los privilegios de un estamento profesional, quienes pueden definir lo que es terapéutico, sino que se limitan a acotar territorios desde perspectivas de poder. Una definición conceptual, en cambio, garantiza que, en el campo del maltrato infantil, tan terapéutica puede ser la intervención del educador o de un trabajador social como la de un médico o un psicólogo.* (Linares, 2002, p. 111)

Desde este interesante punto de vista, cualquier persona que forma parte del sistema puede hacer intervenciones terapéuticas para promover una activación de los recursos personales del alumno, de los profesores o de su familia. Hay muchos docentes que, con su intervención cotidiana, han ayudado a determinados alumnos a sentirse capaces de aprender y avanzar, realizando una función que ha resultado realmente terapéutica. También en nuestra tarea en los centros, en algunas entrevistas con padres o en reuniones con profesores, hemos realizado intervenciones terapéuticas que han ayudado a la familia a comprender mejor lo que está pasando o a modificar ciertas pautas relacionales que estaban bloqueando el progreso de su hijo o alumno.

La necesidad de tener en cuenta lo que está pasando en la escuela

Desde una perspectiva sistémica, se postula que la respuesta a los problemas debe darse allí donde aparecen. En consecuencia, si un alumno tiene problemas en la escuela, generalmente una respuesta que no se sitúe ni aproveche los mismos recursos del sistema escolar es insuficiente (Curonici y McCulloch, 1997). Las intervenciones en este tipo de dificultades desde perspectivas individuales a menudo no resuelven los problemas que aparecen en la escuela y pueden disminuir la capacidad para solucionarlas por parte de los mismos implicados. La intervención asesora debe ayudar a los docentes a desarrollar su capacidad de autonomía para afrontar los problemas en los que se encuentran en su trabajo cotidiano. Es conveniente no suplir su papel

y colaborar con ellos para analizar lo que está pasando en el aula, buscando conjuntamente formas para reconducir la situación.

Se propone que las intervenciones de los distintos profesionales tengan en cuenta el contexto en el que se producen los conflictos e intenten incidir en él para solucionarlos. Si el problema aparece en la escuela, por ejemplo, la intervención terapéutica debería estar estrechamente vinculada a ese contexto. Aparte de ayudar al alumno, sería interesante que revertiera a la escuela para activar sus propios recursos educativos. Los servicios terapéuticos deberían aprovechar la escuela como contexto de desarrollo y de salud mental colaborando estrechamente con sus profesionales.

El papel del asesor psicopedagógico

El asesor psicopedagógico colabora con los agentes educativos para movilizar los recursos del mismo contexto escolar e intentar que el niño o la niña desarrolle sus capacidades el máximo posible. El contexto de nuestra intervención es la escuela con su complejidad y su riqueza; se trata de uno de nuestros signos de identidad más interesante.

Desde la ubicación en que nos encontramos, los asesores de los equipos psicopedagógicos, en parte dentro y en parte fuera del sistema escolar (Huguet, 1993), tenemos la posibilidad de conocer la institución escolar por dentro, sus docentes, sus posibilidades, sus puntos fuertes y aquellos más flojos. Desde esta posición, podemos intervenir en colaboración con ellos para modificar rutinas que permitan mejorar la situación y el bienestar del alumno sujeto de intervención.

Los marcos de referencia que nos guían y que se han mostrado potentes para intervenir en el contexto escolar nos aportan una mayor predisposición para la colaboración con los otros profesionales. Por otra parte, nuestra intervención con los alumnos no es directa sino mediada; se basa en el asesoramiento y en la creación de contextos de colaboración con los docentes, el personal del centro educativo y las familias. No realizamos reeducaciones ni terapias con el alumno e intervenimos siempre junto a otros agentes (los tutores, los padres, el profesorado de soporte, los logopedas, etc.). Esto, de entrada, nos impide considerarnos autosuficientes, pensar que solos podemos arreglar cualquier situación y nos predispone a la colaboración con los otros.

Intervenir en la escuela es complejo, pero puede ser provechoso si se consigue iniciar procesos que activen los recursos de los mismos agentes educativos: la familia y la escuela. La intervención se basa en promover cambios en estos sistemas para que sean más capaces de actuar en la zona de desarrollo potencial del alumno, ya sea en el ámbito del aprendizaje como en el personal y social.

Desde una posición *dentro/fuera* como la nuestra, podemos favorecer el establecimiento de relaciones constructivas entre los diferentes sistemas en los que se encuentra un alumno con dificultades. También, podemos sumarnos a la construcción de redes de colaboración con los otros servicios de la zona para dinamizar el trabajo interdisciplinario entre profesionales y mejorar la relación de la escuela con las familias. Los marcos conceptuales que sustentan esta intervención son, por una parte, el modelo sistémico de la comunicación y las relaciones y la concepción constructivista sobre los procesos educativos.

Construcción de las relaciones

Partimos pues de la idea de que el trabajo en red se construye de forma progresiva, abriendo las fronteras entre las distintas disciplinas y optimizando las posibilidades de cada sistema, según los recursos de que se dispone y el momento en que se encuentra. En esta construcción, todos tenemos una parte importante de responsabilidad; si bien no siempre es posible, poco a poco van apareciendo actitudes conscientemente más dispuestas a progresar en este sentido.

Nuestra participación se produce en dos niveles: en la coordinación más institucional y en la coordinación acerca de casos concretos. Las actuaciones institucionales están más dirigidas hacia la planificación y la sistematización del trabajo en red: creación de comisiones conjuntas de trabajo, reuniones institucionales entre servicios para acordar procedimientos de trabajo, participación en las reuniones de zona convocadas por la administración: inspección, delegación, comisiones interdepartamentales, comisiones de matriculación, etc. Las reuniones sobre casos concretos permiten hacer realidad las planificaciones y los acuerdos para avanzar hacia un trabajo cada día más complementario.

A continuación, cito algunas de les características sobre el trabajo en colaboración que, en anteriores ocasiones (Huguet y otros, 2001), he compartido con otros compañeros:

- La necesidad de llegar a una *corresponsabilidad* entre los profesionales para conseguir unos objetivos de mejora y cambio definidos conjuntamente.
- La oportunidad de enfatizar la *complementariedad*: aprender a compartir objetivos diferenciando las funciones e intervenciones. Realizar planes de actuación complementarios entre los distintos profesionales. Intervenciones diversas, en diferentes ámbitos con un *feedback* continuado entre los agentes.
- Considerar que el trabajo en colaboración no es una suma de trabajos, o de trabajos yuxtapuestos, sino un *trabajo que se va construyendo* a partir de las respectivas intervenciones. Requiere de una convicción sobre su utilidad y la creencia de que cada servicio aporta un valor añadido.
- En este proceso, como en todo proceso relacional, las expectativas y actitudes positivas son una condición indispensable para llegar a buen puerto.
- La condición de que se establezcan relaciones personales estables y positivas, de confianza y soporte mutuo.
- Relaciones que lleven a un creciente equilibrio de poderes.

Para finalizar, aportaré algunas reflexiones acerca de la afirmación que hemos empezado a escuchar sobre la necesidad de que haya un profesional de referencia para cada caso, que tenga el encargo de dinamizar y coordinar este trabajo en red.

Otra vez, nos podemos situar en distintos niveles de argumentación según el punto de vista adoptado. Desde un punto de vista teórico, parece evidente que sería positivo delegar en un profesional determinado la coordinación de todo este trabajo. Se trataría de establecer que el profesional que tiene más contacto y continuidad con el alumno y la familia sea el que se encarga de realizar esta función. Parece evidente que esto aportaría una mayor eficacia para el desempeño de este trabajo.

De modo más pragmático, considerando el número de profesionales que hay y el déficit de servicios, pienso que en estos momentos sería poco funcional. No siempre aquel que está más en contacto con la familia tendría el tiempo y la disponibilidad para llevar a cabo esta función.

Por otra parte, como ya hemos comentado, existen notables diferencias en la forma de entender esta colaboración entre los servicios: profesionales que creen en ella y otros que no la ven necesaria; profesionales que mantienen actitudes activas de colaboración y otros que -por los motivos que sea- no tienen interés en implicarse en este tipo de trabajo.

Antes de definir roles nuevos, hay que avanzar mucho más en estrategias de colaboración y en llevar a cabo prácticas genuinas de trabajo conjunto que supongan una generación de dinámicas positivas. Delegar en un único profesional la responsabilidad de coordinar estas actuaciones podría quedar muy bien sobre el papel y tranquilizar a los que tienen la obligación de controlar la eficacia de sus servicios, pero es posible que se quedara en el papel y no llegara a repercutir realmente en el alumno en cuestión.

Dinamizar el trabajo en red tal y como lo entendemos desde nuestra posición no se puede delegar a un único profesional: todos los profesionales somos igualmente responsables de ello. Para iniciar y mantener un trabajo de este tipo, es necesario creer que es positivo y prepararse para desarrollarlo. En definitiva, el trabajo en red que se desprende de visiones ecológicas y globales, respetuosas hacia los conocimientos de los otros no se puede asegurar por delegación. Se trata de una posición ante la intervención que debería ir generando actitudes y habilidades para promoverlo y potenciarlo.

A continuación, destacamos algunas de las actitudes que deberían desplegar los profesionales que trabajan en colaboración:

- Reconocimiento de la mutua competencia.
- Respeto.
- Empatía y capacidad para ponerse en el lugar del otro.
- Confianza y soporte mutuo.
- Firmeza y persistencia en la actuación. Coherencia.
- Voluntad de entendimiento. Capacidad de diálogo, de negociación y para llegar a acuerdos.
- Actitud positiva. Actitud activa para promover cambios en las situaciones en las que nos encontramos.
- Aceptación de las limitaciones de la propia disciplina.
- Superar las culturas y tradiciones profesionales que aumentan las distancias entre los implicados.

En definitiva, como profesionales que tenemos que ayudar a un alumno a progresar, deberíamos querer conocerlo en los distintos contextos para construir una imagen global y completa de su situación, de sus necesidades y de sus posibilidades. Al mismo tiempo, es necesario que detectemos los puntos fuertes de cada contexto y de cada profesional para diseñar planes de trabajo globales que tengan en cuenta las potencialidades de esos contextos.

Bibliografía

ALEGRET, J.; CASTANYS, E. (1998): «Juegos posibles en torno al niño: movilidad de profesionales en las redes periféricas». *Redes. Revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales.* Barcelona. Paidós.

BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona. Paidós.

CAMPION, J. (1987): *El niño en su contexto. La teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación.* Barcelona. Paidós/MEC.

CASTILLO, F. (2001): «El profesional en las organizaciones de servicios sociales», en COLETTI, M.; LINARES, J.L.: *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática.* Barcelona. Paidós Terapia familiar.

COLETTI, M.; LINARES, J.L. (2001): *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática.* Barcelona. Paidós Terapia familiar.

COLL, C. (1987): *Psicología y currículum.* Barcelona. Laia.

CURONICI, C.; MCCULLOCH, P. (1997): *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires.* París-Bruselas. De Boeck Université.

HUGUET, T. (1993): «Reflexiones AQUÍ y AHORA sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros desde una perspectiva constructivista». *Aula de Innovación Educativa,* 19, octubre, pp. 70-78.

HUGUET, T. y otros (2001): «Conclusions de les Terceres Jornades de l'ACPEAP (26 i 27 de gener de 2001): L'assessorament psicopedagògic: un treball en col·laboració». *Àmbits de psicopedagogia,* 3.

LINARES, J.L. (2002): *Del abuso y otros desmanes. El maltrato familiar, entre la terapia y el control.* Barcelona. Paidós.

MARTÍN, E.; COLL, C. (2003): *Aprender contenidos, desarrollar capacidades.* Barcelona. Edebé.

MORIN, E. (2000): *La mente bien ordenada.* Barcelona. Seix Barral.

NARDONE, G. (1997): *Miedo, pánico, fobias. La terapia breve.* Barcelona. Herder.

PLANAS, M. y otros (2002): Proyecto *La coordinació de l'EAP amb d'altres serveis: estratègies d'intervenció sistèmica aplicades a la gestió del treball en xarxa.* Documento no publicado.

6

Evalu
bajo c
Elabo

Joan de Die
EAP Gràcia

Introduc

Queremos e
concreto de eval
fesionales de los E
cumplimiento de
sionales dependier
sis y las propues
psicopedagógica
de Cataluña. No o
tiles, con adaptac
de la Administraci

En este capí
psicopedagógica
ciones de la Adm
enunciado en el c
gogica»).

En primer l
to sobre este tipo
remos las actuaci
argumentaremos
sobre este tipo de
las diversas neces

6

Evaluaciones psicopedagógicas bajo demanda administrativa. Elaboración de dictámenes e informes

Joan de Diego Navalón
EAP Gràcia (Barcelona)

Introducción

Queremos empezar con una advertencia previa. Este capítulo aborda un tipo concreto de evaluación psicopedagógica que desarrollan fundamentalmente los profesionales de los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP) en cumplimiento de las funciones que tienen encomendadas como equipos multiprofesionales dependientes de la Administración Educativa en Cataluña. Por tanto, el análisis y las propuestas que se formulan aquí se enmarcan dentro de la intervención psicopedagógica desde los servicios públicos y en el contexto educativo y normativo de Cataluña. No obstante, el análisis y las propuestas que se presentan pueden ser útiles, con adaptaciones, en todas las evaluaciones que se desarrollan bajo demanda de la Administración.

En este capítulo del libro, analizaremos, pues, *los procesos de evaluación psicopedagógica que llevan a cabo los EAP para dar respuesta a las prescripciones de la Administración.* Se trata de las «demandas encargo» que se han enunciado en el capítulo 2 de este libro («La demanda de evaluación psicopedagógica»).

En primer lugar, justificaremos la decisión de incluir un capítulo específico sobre este tipo de procesos de evaluación. Después, acotaremos y caracterizaremos las actuaciones profesionales a las que nos referimos. A continuación, argumentaremos la necesidad de que los profesionales hagan aportaciones críticas sobre este tipo de evaluaciones y haremos nuestro propio análisis basándonos en las diversas necesidades que hay que atender. Finalmente, formularemos algu-

nas propuestas sobre cómo cumplir con las citadas demandas desde la reflexión psicopedagógica, de manera que podamos establecer una relación adecuada entre la finalidad que debe cumplir el proceso y el tiempo y la energía que le dedicamos.

¿Por qué un capítulo específico sobre las demandas administrativas?

La conveniencia de incluir este capítulo ha sido motivo de discusión entre los coautores de la obra. De hecho, las evaluaciones que se desarrollan dentro de las actuaciones profesionales que trataremos aquí aparecerán también en otros capítulos del libro en función del tipo de necesidades educativas que se precise evaluar. Aun así, hemos creído necesario hacer un análisis específico de estas actuaciones profesionales por las razones que exponemos a continuación:

- Importancia potencial de los procesos citados para la tarea de orientación a alumnos y familias, y en la coordinación y el seguimiento de la escolarización en el sector.
- Peso específico, muy considerable, que la Administración otorga a estas demandas en el conjunto del encargo profesional que ordena a los EAP y en la valoración que hace de su eficacia.
- Posibilidad real de que estos procesos planteen conflictos de intereses entre familias, centros y Administración. Lo que puede colocar al EAP en una situación problemática o, por lo menos, incómoda, a la hora de desarrollar su evaluación psicopedagógica.
- Dedicación, probablemente excesiva, del tiempo de los profesionales de los EAP a este tipo de tareas.
- Sentimientos contradictorios, cuando no abiertamente adversos, de los profesionales de los EAP sobre la manera como se formulan estas demandas y como se prescribe la respuesta que hay que darles.

Este conjunto de razones y alguna más que se ha tenido en cuenta nos muestran que las actuaciones relacionadas con las demandas administrativas tienen una relevancia considerable en la tarea de los EAP y además presentan elementos problemáticos suficientes para haberse convertido en uno de los temas de preocupación y reflexión profesional dentro de los equipos. Por tanto, nos ha parecido que valía la pena analizar las circunstancias peculiares en que se dan.

Por otro lado, la intervención de los EAP se produce, a menudo, en colaboración con otros profesionales y servicios. Creemos que el contenido de este capítulo puede servir para dar a conocer a esos profesionales las características y los condicionantes de la tarea psicopedagógica en los procedimientos prescritos desde la Administración.

¿De qué procesos estamos hablando exactamente?

En este capítulo, trataremos estrictamente aquellos procesos de evaluación psicopedagógica que los EAP llevan a cabo a partir de demandas prescriptivas de la Administración. En el contexto actual en Cataluña, estos procesos están ligados a determinados procedimientos técnico-burocráticos que solemos identificar con el documento donde se expresa el resultado de la evaluación. A lo largo del capítulo, nos interesará poner énfasis en los procesos completos y no limitarnos a los documentos o productos que nos pide la Administración. Pero ahora, para aclarar y acotar el tipo de situaciones a las que nos referimos, podríamos decir que trataremos las actuaciones profesionales relacionadas con la elaboración de los siguientes tipos de documentos:

- Dictámenes previos a la escolarización (diferentes modalidades).
- Informes técnicos para la determinación de necesidades educativas específicas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas.
- Informes sobre escolarización compartida (especial-ordinaria/IES-UEC).
- Informes sobre modificaciones curriculares.
- Informes de incorporación tardía.
- Informes sobre demandas de recursos (personales, materiales).
- Informes *ad hoc* en que la Administración pide opinión técnica al EAP sobre situaciones diversas.

Debemos aclarar que en este capítulo no nos fijaremos en los aspectos técnicos de la evaluación psicopedagógica que hay detrás de la respuesta a cada uno de estos informes. Esas cuestiones se tratan en el resto de capítulos del libro, tanto en sus aspectos genéricos como en los específicos referidos a la evaluación de alumnado con diferentes tipos de necesidades educativas. Lo que será objeto de nuestra atención es la naturaleza de estos procesos administrativos, sus finalidades y la forma como los profesionales de los EAP pueden atenderlos.

¿Qué características comunes tienen estos procedimientos?

- En general, el elemento común a estas actuaciones es que la Administración pide al EAP una «opinión técnica» que le sirva para tomar determinadas decisiones:
  - Ubicación escolar de un alumno o una alumna.
  - Derecho a ocupar una plaza reservada para alumnos con NEE.
  - Dotación de determinados recursos.
  - Autorización de modificaciones del currículo prescrito.
  - Etc.
- La opinión técnica que se pide hace referencia a las necesidades educativas específicas de un determinado alumno o alumna.

- Esta opinión técnica se refleja en un informe que suele tener una forma estandarizada y que la Administración tiende a estandarizar cada vez más.
- Estos informes o documentos suelen formar parte de procedimientos administrativos en los que otros profesionales o instituciones emiten también su opinión (inspección, centros, familia, etc.), pero la opinión del EAP es bastante decisoria en lo que atañe a la relación entre las necesidades educativas del alumnado y el tipo de escolarización, currículo o recursos que necesita.
- El EAP ha de tener en cuenta las necesidades, las características y los condicionantes de diversos participantes en el proceso, pero finalmente ha de emitir una opinión particular que se considera relevante para la decisión administrativa.
- A menudo, las actuaciones a las que nos estamos refiriendo se desarrollan en el marco de procedimientos administrativos que tienen plazos temporales establecidos y hay que adaptar la evaluación psicopedagógica a su ritmo.

Todo ello hace que estas actuaciones se diferencien sensiblemente de otras evaluaciones psicopedagógicas que solemos llevar a cabo. En estos casos, estamos más cerca de una especie de valoración-peritaje que de una evaluación de la situación orientada hacia la modificación de la respuesta educativa.

¿Pueden opinar sobre esto los profesionales? ¿Deben hacerlo?

Una de las preguntas que podemos plantearnos y que seguramente se formulan a menudo los miembros de los EAP es si vale la pena reflexionar demasiado sobre la mejor forma de cumplir con los procedimientos administrativos citados; ya que, de hecho, se presentan como prescriptivos.

Por decirlo de otra forma: ¿qué pueden decir los profesionales cuando los órganos de las administraciones educativas, que jerárquicamente les dan instrucciones, ordenan llevar a cabo estas evaluaciones y prescriben el tipo de decisiones que hay que tomar, los plazos en que se debe hacerlo y los modelos de documentos donde hay que reflejarlos? ¿Tienen los equipos algún margen de decisión? Incluso podríamos preguntarnos si no es disfuncional dentro de la organización del sistema educativo que un servicio como el EAP pretenda repensar lo que viene marcado por vía jerárquica.

Cabe decir que estas dudas son difíciles de resolver; los equipos van oscilando entre la crítica abierta al fondo y a la forma de estos procedimientos y la resignación ante unas instrucciones que no admiten discusión; pasando por los intentos de negociar plazos de entrega o la simplificación de algunos documentos para aligerar la carga burocratizadora.

Queremos posicionarnos claramente a favor de la conveniencia y la obligación ético-profesional de que los profesionales de los EAP reflexionen, de una manera res-

ponsable, sobre todas las tareas que desarrollan, incluidas las que vienen prescritas jerárquicamente. Nos parece importante que reflexionen y, críticamente, sobre la forma de atender las demandas administrativas y nos disponemos a argumentarlo desde tres ejes principales que comentamos a continuación.

Los EAP como referente psicopedagógico en su sector

Entendemos que los EAP son los equipos de profesionales que han de coordinar el conocimiento y las actuaciones psicopedagógicas en el contexto educativo real. Son ellos quienes están encargados de hacerlo y ocupan la posición adecuada para asesorar, informar, orientar y opinar en el ámbito psicopedagógico dentro de su sector. Desde su posición de puente entre los centros educativos, las familias, los servicios externos y la Administración, deben hacer un esfuerzo para encajar las necesidades y aportaciones de todos ellos en los aspectos psicopedagógicos. En esta tarea, es importante que el EAP sea capaz de ajustar todas esas aportaciones para hacerlas lo más significativas posible para cada persona o grupo implicados. Este ajuste pide una actitud de reformulación y recreación continua de cada aportación pensando en las necesidades del conjunto.

En este tipo de trabajo, una de las funciones del EAP sería revisar críticamente y adaptar las instrucciones de la Administración a las características de su sector, teniendo en cuenta las necesidades específicas de los centros y las familias, el estilo de trabajo que se ha establecido en la zona, el tipo de recursos que pueden movilizarse, las peculiaridades del propio equipo, etc.

Los profesionales de los EAP como profesionales reflexivos que tienen un compromiso de mejora y perfeccionamiento

Independientemente de la posición y las funciones de los EAP en los sectores, sus profesionales tienen una tradición importante de reflexión sobre la práctica. Desde sus inicios, el colectivo se ha caracterizado por colocar su propia tarea en el centro de su análisis crítico. De esta manera, se ha ido construyendo un modelo de asesoramiento psicopedagógico basado en la autoevaluación y la mejora continua.

La práctica reflexiva es uno de los capitales más importantes de las organizaciones y debe ser cultivada y protegida tanto por los profesionales como por aquellos que los dirigen. Este procedimiento de autoanálisis debería funcionar como una macroestrategia profesional y aplicarse a todas las actuaciones de los equipos, entre ellas el análisis y la mejora de las respuestas que se dan a las demandas que llegan de otros órganos de la Administración.

Si se lleva a cabo adecuada y honestamente esta reflexión, aparecerán elementos que habrá que mejorar en el proceder de los miembros de los EAP, pero también en las demandas de la Administración, que habrá que señalar y procurar resolver.

Los profesionales de los EAP como personas moralmente autónomas

Además de la fundamentación de cariz técnico que hemos expuesto en los dos ejes anteriores existe, como mínimo, otro tipo de argumento que aconseja la actividad crítica ante las demandas administrativas. Se trata de la necesaria autonomía moral que deben mostrar los profesionales y los equipos.

En el ámbito educativo, disponemos de conocimientos para analizar los comportamientos éticos y morales. Sabemos que el cumplimiento estricto de las normas es un paso importante en el crecimiento moral, pero no es el más evolucionado; sabemos que, para que la comunidad avance y mejore, es necesario que las personas imaginen situaciones mejores y más justas que las que están establecidas en cada momento. Debemos intentar avanzar desde el respeto a las normas, pero con la intención explícita de ensancharlas, mejorarlas y, muy probablemente, hacer evidentes sus contradicciones.

Los que trabajamos en el campo de la educación nos hemos preocupado por desarrollar programas e instrumentos para ayudar a los jóvenes que pasan por la escolarización a que lleguen a ese estadio de la autonomía moral. Por tanto, es de esperar que sea en este ámbito profesional donde más claramente se entienda que es imprescindible un cierto nivel de crítica constructiva para cumplir adecuadamente con nuestro deber profesional.

Si, además, trabajamos en el ámbito del servicio público, este compromiso moral adquiere un cariz social; nuestras actuaciones han de mantener un alto grado de lealtad tanto hacia la organización en la que trabajamos (Administración Educativa) como hacia las personas a las que ofrecemos un servicio (profesorado, alumnado, familias, etc.). Como veremos en el próximo apartado, estas lealtades son compatibles en la gran mayoría de las actuaciones; en otras, quizá hay que diferenciarlas y atenderlas por separado; y en algunos casos, afortunadamente poco numerosos, pueden plantearse conflictos entre las necesidades de algunos usuarios y las demandas de determinados órganos de la Administración. En estos últimos, se produce un conflicto de lealtades que cada profesional o equipo debe resolver analizando cuidadosamente las circunstancias y sopesando los efectos previsibles de sus decisiones. En cualquier caso, debe quedar claro que la decisión profesional no debería basarse únicamente en el cumplimiento estricto y acrítico de las prescripciones administrativas.

Queremos dejar patente que no estamos haciendo, en absoluto, un llamamiento a la desobediencia ni a la insurrección profesional. Por el contrario, partimos del convencimiento de que los EAP y los órganos de la Administración que ordenan sus actuaciones comparten en gran medida los objetivos de la intervención psicopedagógica y actúan en consecuencia. Pero los EAP han de tener en cuenta otros elementos además de las instrucciones que les llegan desde el ámbito administrativo porque necesitan combinar la atención a diversas necesidades y a las peculiaridades contextuales en las que trabaja. Así pues, la adaptación de las instrucciones o su eventual crítica o propuestas de mejora deben entenderse como un ejercicio de responsabilidad profesional y ética.

Una vez argumentada la necesidad de exponer nuestra opinión, lo que nos proponemos en los siguientes apartados del capítulo es:

- Comparar los enfoques generales que hacen la Administración y los equipos psicopedagógicos respecto de los procesos de escolarización.
- Analizar brevemente la normativa sobre los procesos en que se inscriben las demandas administrativas. Para dejar claro que nuestros análisis y propuestas se mueven dentro del respeto a la normativa aunque proponemos mejoras en su aplicación.

- Analizar las necesidades de la Administración en estos procedimientos relacionándolas con las de los centros, las familias y los EAP, con la intención de pensar formas de atenderlas que sean coherentes y no muy costosas.
- Proponer criterios de actuación en la atención a las demandas administrativas partiendo de los análisis anteriores.
- Proponer formas concretas para desarrollar los procesos de evaluación psicopedagógica bajo demanda administrativa.

Dos tipos de necesidades. Dos estilos de abordaje

Queremos iniciar este análisis preguntándonos sobre las contradicciones y las dificultades que generan en la tarea de los psicopedagogos las demandas prescriptivas de la Administración. A menudo, los profesionales sienten que esas demandas entorpecen su auténtico trabajo, las juzgan como inútiles, burocráticas, remarcan que no aportan nada a sus objetivos de intervención ni a los de los centros. No obstante, debemos hacer un intento serio para situar en su lugar las finalidades y las motivaciones de esas demandas. Si podemos hacernos una idea más clara de su naturaleza, estaremos en mejores condiciones para reconocer los aspectos positivos y/o necesarios y para identificar los que realmente crean disfunciones. Todo ello nos permitirá proponer maneras de responder a los primeros y minimizar los efectos de los segundos.

De entrada, conviene remarcar que las intenciones generales de la Administración y de los EAP en lo que respecta a los procesos de escolarización del alumnado coinciden; se trataría de *ofrecer a cada alumno o alumna la respuesta educativa más adecuada a sus necesidades.*

Aun así, hay una divergencia de fondo:

- Los EAP otorgan mucha importancia a los procesos de asesoramiento a los centros educativos y de orientación a las familias y alumnos. Necesitan promover la colaboración corresponsable entre los diferentes implicados y que ésta se prolongue a lo largo de la escolaridad.
- La Administración, en cambio, necesita unas informaciones y opiniones concretas en un momento determinado. Además, pone el énfasis en los componentes de control para que la escolarización se desarrolle siguiendo sus criterios técnico-políticos.

Esta divergencia de fondo crea importantes faltas de sintonía en la manera de entender las evaluaciones psicopedagógicas para la adecuación de la respuesta educativa al alumnado; estas disintonías afectan a las finalidades concretas, a los ritmos, a las personas implicadas y a la manera de registrar y comunicar los resultados de estas evaluaciones.

No obstante, es justo destacar que, en el discurso de la Administración, también se da importancia a los procesos de orientación a las familias y de información a los centros y que se hace una descripción de lo que debería ser la evaluación psicopedagógica que no se aparta excesivamente de lo que podría suscribirse desde los profe-

sionales de la psicopedagogía. Lo que ocurre es que el discurso de las intenciones generales no se traduce adecuadamente al nivel de las actuaciones concretas, de manera que las instrucciones, los procedimientos, los plazos y los modelos de documentos que elabora la Administración son más el fruto de las necesidades burocráticas y el afán de control que de los valores expresados en el discurso teórico.

De la misma manera, los EAP, que tienen un discurso estructurado sobre la evaluación psicopedagógica y la utilización de sus resultados y que hacen crítica de las prescripciones administrativas, quizá no tienen cuidado suficiente en hacer una lectura abierta de las instrucciones y no buscan la forma de adaptarlas a su propia manera de entender los procesos.

Este tipo de incoherencia entre el discurso y las actuaciones es habitual en todas las organizaciones; precisamente la reflexión sobre la práctica puede ayudarnos a acercar las formas de trabajar a las intenciones que solemos expresar cuando elaboramos nuestro pensamiento profesional. Por otro lado, también puede darse el caso de que sea necesario ajustar el discurso teórico a las necesidades reales y a las limitaciones detectadas en la práctica.

Es en esta línea de reflexión cohesionadora entre discurso y práctica en la que quisiéramos hacer nuestra aportación aquí.

Una mirada a la normativa

En este punto, puede ser útil repasar algunos de los referentes normativos que afectan a los procedimientos administrativos de los que estamos hablando. Entendemos que es importante hacerlo porque esos textos normativos representan la expresión escrita del discurso técnico-político de la Administración y ya que son, también, la base de la actuación inicial que hay que respetar en un sistema democrático.

Lo que intentaremos, para ser coherentes con el espíritu crítico que hemos argumentado antes, es mostrar la posibilidad de tener en cuenta los textos normativos y hacerlos compatibles con las necesidades de la intervención psicopedagógica basada en el asesoramiento y la orientación tal y como la entienden los EAP.

Aparte de las leyes generales que estructuran todo el sistema educativo, los referentes normativos (en el ámbito territorial de Cataluña) más relevantes para los procedimientos que nos ocupan serían:

- Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Resolución de 16 de septiembre de 1998, de la Dirección General de Ordenación Educativa, que dicta las instrucciones para los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP) respecto a la elaboración del dictamen de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, derivadas de condiciones personales de discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales.
- Decreto 252/2004, de 1 de abril, por el que se establece el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes en las enseñanzas sufragadas con fondos públicos.

- Resolución ENS/896/2004, de 6 de abril, por la que se aprueban las normas de preinscripción y matrícula del alumnado en los centros, para el curso 2004-2005, en las enseñanzas sufragadas con fondos públicos de educación preescolar y de régimen general, y en las de artes plásticas y de diseño, de grado medio de música y de danza, y de idiomas en escuelas oficiales.
- Orden de 25 de agosto de 1994, por la que se establece el procedimiento para la autorización de modificaciones de elementos prescriptivos del currículo de la etapa de educación infantil y de la etapa de educación primaria.

A continuación, expondremos y comentaremos las aportaciones de cada texto.

Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales

- En el apartado 3.2, se define lo que se entiende por evaluación psicopedagógica:

  Se entiende la evaluación psicopedagógica como un conjunto de actuaciones dirigidas a recoger, analizar y valorar información sobre las condiciones personales del alumno y su interacción con el contexto escolar y familiar, que sean relevantes para identificar sus necesidades educativas y para fundamentar las decisiones respecto a las ayudas y apoyos que puede necesitar para alcanzar, en el mayor grado posible, los objetivos establecidos en el currículo.

  Observemos que la concepción de evaluación psicopedagógica tiene, aquí, un enfoque marcadamente interactivo entre el alumno y sus contextos y que la finalidad es decidir cómo hay que responder a sus necesidades; por tanto, se orienta hacia el ajuste de la respuesta educativa y no a la clasificación de alumnos.
- En el apartado 3.4, se hace referencia a los procedimientos genéricos para desarrollar la evaluación psicopedagógica:

  Los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP), en colaboración con el profesorado, especialistas y servicios específicos, realizarán la evaluación psicopedagógica utilizando procesos centrados en la observación, las entrevistas, la revisión de trabajos realizados por el alumnado, los protocolos y cuestionarios referidos a habilidades personales y sociales y a competencias curriculares, que aseguren el carácter interactivo y contextual de la evaluación psicopedagógica y su interdisciplinariedad, y tendrán en cuenta las evaluaciones, diagnósticos y orientaciones de los equipos destinados a la atención de los niños y adolescentes con discapacidades o riesgo de padecerlas, dependientes de otros departamentos de la Generalitat de Catalunya.

  Parece clara la concepción de la evaluación psicopedagógica como un proceso de colaboración entre diferentes profesionales en el que se tienen en cuenta las informaciones recogidas desde diversas fuentes y instrumentos. Este tipo de trabajo parece adecuado para procesos largos y corresponsables

y parece coincidir con el discurso teórico de los EAP. Una concepción similar es la que se propone a lo largo de esta misma obra (véase, por ejemplo, el capítulo de Colomer, Masot y Navarro).

- En el apartado 5.3, se describe el contenido de los dictámenes de escolarización:

  Previamente a la matriculación del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades psíquicas, motrices o sensoriales, los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP) realizarán un dictamen de escolarización de carácter personal para cada uno de ellos. El dictamen de escolarización contendrá como mínimo:

  a) Evaluación de las posibilidades de autonomía personal y social, de las competencias comunicativas, identificación del tipo y grado de aprendizaje alcanzado en relación con los contenidos básicos del currículo de la educación infantil, de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria, según corresponda y de otras condiciones significativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

  b) Estimación razonada de las ayudas, los apoyos y las adaptaciones que puede requerir.

  c) Propuesta de escolarización en función de las dotaciones e infraestructuras existentes en los centros docentes y de las opciones expresadas por padres y madres o tutores.

  En este caso, vemos cuáles son los elementos que debe contener un dictamen. Queremos resaltar que la información y las opiniones técnicas que se piden en este artículo del Decreto pueden aportarse de formas diversas. En el apartado correspondiente a propuestas concretas, haremos una propuesta de dictamen respetuosa con este decreto, aunque crítico con la forma en que se desarrolla actualmente.

  La Dirección General de Ordenación Educativa concretó más la manera de elaborar los dictámenes de escolarización en la resolución que citamos a continuación.

Resolución de 16 de septiembre de 1998, de la Dirección General de Ordenación Educativa, que dicta las instrucciones para los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP) respecto a la elaboración del dictamen de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, derivadas de condiciones personales de discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales

En esta resolución se concretan algunos aspectos de la elaboración de los dictámenes y, aunque no aparece en el título, se implanta el nuevo «informe para el alumnado de incorporación tardía» que comentaremos más adelante.

En lo que respecta a los dictámenes para alumnado con NEE psíquicas, físicas o sensoriales, esta resolución determina, entre otras cosas, los momentos en que debe-

rá hacerse, las finalidades y los destinatarios. También anuncia el contenido del modelo de documento que el Departament d'Ensenyament facilitó posteriormente a los EAP. Ese modelo es el que se utiliza desde entonces y el que realmente prescribe, *de facto,* un procedimiento hipertrofiado y disfuncional en estas actuaciones. Cabe destacar que ese modelo sólo aparece enunciado en la normativa y, por tanto, podría ser modificado sin mayores problemas.

Decreto 252/2004, de 1 de abril, por el que se establece el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes en las enseñanzas sufragadas con fondos públicos

En este decreto se introduce el concepto genérico de necesidades educativas específicas dentro de las cuales se incluyen las necesidades educativas especiales (derivadas de discapacidades o trastornos de personalidad o conducta). Veamos lo que dice al respecto el apartado 16.1:

> *Se considera alumnado con necesidades educativas específicas, a efectos de su admisión en los centros docentes, aquel que por razones socioeconómicas o socioculturales requiera una atención educativa específica, aquel de nueva incorporación al sistema educativo en el caso de que por su competencia lingüística o por su nivel de conocimientos básicos requiera una atención educativa específica y aquel que tiene necesidades educativas especiales, es decir, el alumnado afectado por discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, o que manifiesta trastornos graves de personalidad o de conducta.*

Notemos que se han añadido progresivamente al concepto de NEE el alumnado con trastornos graves de conducta y los que presentan necesidades derivadas de cuestiones sociales y de la inmigración.

En el apartado 17.5, se ordena reservar plazas para escolarizar preferentemente al alumnado con este tipo de necesidades y se describen los procedimientos para asignarlas:

> *La asignación de las plazas escolares reservadas al alumnado con necesidades educativas específicas se hace por resolución motivada del director o la directora de los servicios territoriales del Departament d'Ensenyament, a propuesta de la comisión de escolarización. Ésta tendrá en cuenta, para la asignación de las plazas, las diferentes culturas de procedencia del alumnado, los informes especializados, las necesidades específicas del alumnado y la voluntad expresada en la solicitud por sus padres, madres, tutores o tutoras.*

En el apartado 17.6, se hace referencia explícita al dictamen del EAP en el caso de las discapacidades y los trastornos, es decir, para las necesidades especiales. Para el resto de necesidades, no se hace referencia a ninguna intervención del EAP:

> *En particular en la escolarización del alumnado con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales o con trastornos graves de personalidad o de conducta, tanto en centros ordinarios como en unidades de educación especial en centros ordinarios o en centros de educación especial, la resolución del director o de la directora de los servicios territoriales determinará la asignación de la plaza escolar en aquel centro o unidad que, de acuerdo con sus condiciones y posibilidades, atienda mejor las necesidades educativas*

del alumno o alumna afectados. Para determinarlo tendrá en cuenta, además de la voluntad expresada por el padre, la madre, tutor o tutora, el dictamen del EAP, los informes especializados pertinentes, la proximidad del domicilio y la existencia de hermanos o hermanas matriculados o matriculadas en el centro.

Como cada curso escolar, el decreto de admisión se concreta en una resolución específica para la matriculación; veamos, a continuación la que regula el proceso para el curso 2004-2005.

Resolución ENS/896/2004, de 6 de abril, por la que se aprueban las normas de preinscripción y matrícula del alumnado en los centros, para el curso 2004-2005, en las enseñanzas sufragadas con fondos públicos de educación preescolar y de régimen general, y en las de artes plásticas y de diseño, de grado medio de música y de danza, y de idiomas en escuelas oficiales

En esta resolución se diferencian en dos artículos diferentes los procedimientos para asesorar a las familias y para dictaminar o informar sobre las necesidades del alumnado.

En el artículo 18, se ordena el procedimiento para los alumnos con discapacidades y trastornos, se hace referencia a la necesidad de informar y orientar a las familias y se concreta cómo debe ser el dictamen del EAP.

Veamos el apartado 18.3:

[...] previamente a su preinscripción, corresponde a los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP) del sector donde el alumno o alumna tenga la residencia habitual, informar y orientar a la familia sobre los centros en los que podrá ser atendido adecuadamente y realizar un dictamen de escolarización de carácter personal. Este dictamen debe contener como mínimo:

a) Una evaluación de las posibilidades de autonomía personal y social y de las competencias comunicativas, así como la identificación del tipo y grado de aprendizaje alcanzado en relación con los contenidos básicos del currículo de la educación infantil, de la educación primaria o de la educación secundaria obligatoria, según corresponda y de otras condiciones significativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

b) Una estimación razonada de las ayudas, los apoyos y las adaptaciones que puede requerir, con indicación de su finalidad, con relación al progreso del alumno o alumna en las áreas del currículo escolar y, en su caso, en aspectos generales de la autonomía personal y social y competencias comunicativas.

c) Una propuesta razonada de escolarización, que debe incluir normalmente más de un centro docente, en función de las dotaciones e infraestructuras existentes en los centros docentes, de la proximidad del domicilio familiar del alumno o alumna, de la facilidad en el transporte y de las preferencias expresadas por los padres, tutores o guardadores.

Resulta interesante comparar el contenido del dictamen con el que marca el Decreto 299/1997 que hemos visto antes. Cada vez que la Administración concreta su

propuesta de dictamen, acaba prescribiendo más y más aspectos, normalmente para satisfacer sus necesidades (por ejemplo: que el EAP proponga más de un centro o que deba hacer la propuesta de escolarización atendiendo a la «facilidad del transporte»).

En el artículo 19, se ordena el procedimiento para la escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones sociales o de inmigración.

En el apartado 19.2, se formula la vía del asesoramiento a centros y familias para velar por la adecuada escolarización de estos alumnos:

> *Tanto los centros sostenidos con fondos públicos como las familias cuentan con la colaboración y el asesoramiento de los equipos, servicios y programas del Departament d'Ensenyament, así como la de los servicios sociales y las entidades de carácter social que actúan en el municipio, coordinados por la Inspección Educativa, con la finalidad de favorecer, en cada caso, la escolarización más adecuada. Este asesoramiento puede iniciarse con antelación a la preinscripción y matrícula y tiene en cuenta los criterios establecidos por la comisión de escolarización.*

A pesar de este énfasis en el asesoramiento conjunto desde diferentes servicios, se acaba volviendo a depositar en el EAP la responsabilidad de elaborar informes específicos para acreditar las NEE. El apartado 19.4 enuncia:

> *Para el alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioeconómicas o socioculturales desfavorecidas la presidenta o el presidente de la comisión de escolarización ha de pedir al EAP un informe sobre las necesidades educativas de cada alumno y la proximidad del domicilio familiar del solicitante al centro pedido. El informe emitido se entregará a la presidencia de la comisión de escolarización.*

Por tanto, continúa la prescripción a los EAP de emitir los llamados «informes técnicos» para este tipo de alumnado, sin tener criterios ni finalidad psicopedagógica clara. Éste es un ejemplo más de desarrollo de instrucciones concretas poco coherentes con las intenciones de la normativa fundamentadora y que se podrían mejorar ya que en cada curso se publica una nueva resolución que podría ir recogiendo las aportaciones y reflexiones formuladas desde las comisiones y los servicios que participan. En el apartado dedicado a propuestas concretas, intentaremos hacer algunas aportaciones en este sentido.

Hasta aquí hemos hablado de la normativa que afecta a dictámenes de escolarización y a los informes técnicos para la escolarización de alumnado con necesidades educativas específicas. Por lo que respecta a los otros procedimientos que tratamos en este capítulo, la normativa suele estar incluida en instrucciones referidas a los procedimientos concretos a que se refiere.

Informes sobre modificaciones de elementos prescriptivos del currículo

Orden de 25 de agosto de 1994, por la que se establece el procedimiento para la autorización de modificaciones de elementos prescriptivos del currículo de la etapa de educación infantil y de la etapa de educación primaria.

En los anexos 1, 2 y 3 que describen los procedimientos para la autorización de esas modificaciones, se incluye como documento prescriptivo: *Informe del Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica del sector.*

No se menciona nada al respecto del contenido concreto ni acerca de la forma de llevarlo a cabo ni del modelo del documento.

Informes de incorporación tardía

Ya hemos comentado antes la Resolución de 16 de septiembre de 1998 de la DGOE que concretaba la elaboración de dictámenes.

En esta resolución se prescribe, también, la elaboración de estos informes describiendo, entre otras cosas, los sujetos, la finalidad, los destinatarios y el contenido que se plasmará en el modelo que se facilitará a los EAP. También se dice que se podrá contar con los servicios de un intérprete para desarrollar la evaluación psicopedagógica relacionada con estos informes.

Informes sobre escolarizaciones compartidas

Cabe decir que las escolarizaciones compartidas no tienen una reglamentación clara. De hecho, sólo encontramos una referencia ambigua en el Decreto 299/1997 que hemos comentado anteriormente; su artículo 8 está dedicado a la «colaboración entre los centros ordinarios y los centros de educación especial».

No hay ninguna referencia concreta al procedimiento para solicitar este tipo de escolarización. Cada delegación territorial ha generado ciertas costumbres sobre la manera de elaborar estos informes y quién debe participar.

Por lo que respecta a la escolarización compartida entre centros de secundaria y las Unidades de Escolarización Externa Compartida, es en el mismo decreto 299/1997 donde aparece una referencia normativa en su apartado 6.6; tampoco aquí se hace referencia al procedimiento para solicitar este tipo de escolarización. Más tarde se dictaron instrucciones desde la Dirección General de Ordenación Educativa, que contenían la prescripción de un informe del EAP y un modelo para elaborarlo.

Informes para pedir recursos u otros informes que piden a los EAP diversos órganos de la Administración

En estos casos, no existe normativa de referencia: se trata básicamente de los procesos administrativos habituales en que los órganos receptores de demandas piden, normalmente de forma verbal, información y/u opinión técnica sobre una determinada situación educativa para poder decidir.

Resumiendo, y para acabar este breve pero farragoso apartado sobre la normativa que afecta a los procedimientos de los que hablamos aquí, podemos decir que la normativa fundamentadora de la atención educativa y la escolarización del alumnado (los decretos) es perfectamente compatible con una concepción de la evaluación psicopedagógica como instrumento dentro de los procesos de asesoramiento y orientación a los centros, las familias y el alumnado. En general, las instrucciones que más constriñen la acción de los EAP, donde se generan más contradicciones, suelen ser de rango más bajo y coyuntural y pueden ser modificadas o ajustadas con más facilidad. Incluso podríamos entenderlas como orientaciones para la práctica que se pueden adaptar a las características, posibilidades o concepciones de cada EAP en el momento de llevarlas a cabo.

Por tanto, la tarea de reflexión que nos hemos propuesto se asienta en la convicción de que, partiendo de una coincidencia básica con las intenciones expresadas

en los decretos de la Administración, es preciso analizar las necesidades concretas de los órganos administrativos que nos piden la elaboración de los diferentes documentos para ver cómo los podemos relacionar con los procesos de asesoramiento y orientación en que nosotros nos queremos implicar. La cuestión sería identificar y jerarquizar las necesidades de cada cual, incluyendo a los centros y las familias y pensar cuáles son los mejores procesos para atenderlos con la dedicación ajustada a la importancia que les otorguemos.

En el próximo apartado, intentaremos definir las necesidades de los diferentes implicados.

¿Quién necesita qué en las evaluaciones bajo demanda administrativa?

Hemos comentado ya las necesidades de la Administración cuando formula demandas de evaluación psicopedagógica y las hemos comparado con las que tienen los EAP para desarrollar adecuadamente su trabajo. Creemos que una manera seria de profundizar en el análisis que nos hemos propuesto en este capítulo es intentar definir cuáles pueden ser las necesidades de cada uno de los implicados en los procedimientos de los que estamos hablando.

Partimos de la constatación de que *las demandas de evaluación que formula la Administración representan momentos concretos dentro de procesos más largos y complejos* en que las familias, los centros, los servicios externos, la Administración y los EAP interactúan y toman decisiones para ofrecer la respuesta educativa más adecuada a cada alumno o alumna. Por lo tanto, las necesidades que cada uno debe ver cumplidas en las evaluaciones se pueden analizar desde dos dimensiones complementarias:

1. Respecto al momento y al procedimiento administrativo concreto (elaboración de los dictámenes e informes prescritos).
2. Respecto al proceso de asesoramiento y orientación a largo plazo desarrollado en colaboración.

Consideramos que *todas las necesidades son válidas y razonables, aunque no todas requieren el mismo grado de atención* en función de la importancia que les otorguemos y de la dificultad o posibilidad de satisfacerlas. Esta diferenciación resulta importante en el momento de plantear propuestas concretas sobre la manera de atender las diferentes necesidades y mejorar los procedimientos requeridos administrativamente. En el apartado de propuestas, volveremos a hacer referencia a esta cuestión.

En el cuadro 1 de la página siguiente intentamos reflejar algunas de las necesidades que pueden tener los diferentes actores de los procesos de evaluación psicopedagógica por demanda administrativa. Hemos diferenciado las dos dimensiones citadas anteriormente:

- Decisiones administrativas (actuaciones puntuales).
- Asesoramiento-orientación (proceso de colaboración a largo plazo).

Cuadro 1. Diferentes necesidades en el proceso

	DECISIONES ADMINISTRATIVAS	ASESORAMIENTO/ORIENTACION
ADMINISTRACION	▪ Controlar la aplicación de las normas y los criterios educativos impulsados desde la Administración. ▪ Disponer de opinión técnica relevante sobre la mejor ubicación escolar. ▪ Contar con opinión técnica relevante para la dotación de recursos. ▪ Supervisar la tarea de los EAP.	▪ Velar para que las familias sean informadas y orientadas en el proceso de escolarización. ▪ Procurar que los centros reciban la información y el asesoramiento necesarios para atender adecuadamente al alumnado.
CENTROS	▪ Que se controle la escolarización de alumnos con NEE. ▪ Que se intente equilibrar la atención al alumnado con NEE entre centros. ▪ Que lleguen los recursos necesarios.	▪ Recibir información relevante para planificar las actuaciones educativas. ▪ Poder contactar con profesionales que conocen el caso (servicios externos, centro de procedencia, etc.). ▪ Contar con asesoramiento para desarrollar la atención educativa adecuada.
FAMILIAS	▪ Recibir opinión técnica sobre la mejor ubicación escolar para su hijo o hija. ▪ Poder acceder a las plazas reservadas al alumnado con NEE. ▪ Poder disfrutar de los recursos educativos necesarios.	▪ Recibir información y orientación sobre la atención educativa que su hijo puede requerir y la ubicación escolar adecuada. ▪ Que se facilite la relación entre el centro receptor y la familia y con otros servicios o centros implicados en el caso. ▪ Que se genere (o continúe) un proceso de seguimiento y orientación conjunto.
EAP	▪ Procurar que la escolarización de alumnado con NEE sea coherente con el Proyecto del EAP y las necesidades del sector atendido. ▪ Equilibrar la distribución de alumnado con NEE entre los centros. ▪ Intentar que se dote a los centros con los recursos necesarios para la correcta atención educativa del alumnado.	▪ Recoger y gestionar informaciones de diversas fuentes para mejorar el conocimiento mutuo sobre el alumnado. ▪ Poner en contacto y promover los acuerdos conjuntos entre las familias, los centros, los servicios. ▪ Aportar criterios psicopedagógicos para la planificación de la atención educativa. ▪ Establecer o continuar procesos de seguimiento y orientación del proceso.

Analizando el contenido del cuadro, podríamos decir que, en términos generales, en la columna de la derecha (asesoramiento/orientación) aparecen necesidades cualitativamente más relevantes. Son aquellas que, en realidad, representan el núcleo psicopedagógico de los procesos y los que se deberían priorizar o tomar como refe-

rente. Aun así, debemos convenir que las necesidades expresadas en la columna de la izquierda (decisiones administrativas) tienen su funcionalidad para el logro de los objetivos propuestos.

Parece que sería razonable entender que la actuación de los EAP en la escolarización de los alumnos ha de buscar la instauración de procesos de asesoramiento y orientación que serán complejos y a largo plazo. Pero en determinados momentos de esos procesos, es necesario aportar algún tipo de información para que otros órganos de la Administración puedan tomar las decisiones que les corresponden y procurar así las mejores condiciones posibles para la citada escolarización.

Visto así, las actuaciones que demanda la Administración estarían incluidas dentro de los procesos de asesoramiento y orientación y los EAP podrían asimilarlas más a su propia tarea. Hay que procurar, no obstante, que esta aportación de informaciones u opiniones no entorpezca el proceso general de tipo psicopedagógico, así como no sobredimensionarla ni por lo que respecta a su importancia relativa ni por la dedicación y el esfuerzo profesional.

Propuestas concretas para atender las demandas administrativas

Ésta es la parte más arriesgada y difícil del capítulo, entre otras cosas, porque no se pueden hacer propuestas muy creativas en un tipo de demandas que, precisamente, vienen muy pautadas y se formulan desde una posición jerárquicamente preeminente. Una prueba de esa dificultad es que los psicopedagogos hemos dedicado mucha reflexión a este tema sin encontrar muchas respuestas.

Sin embargo, creemos que no sería aceptable dejar de intentar este paso hacia las propuestas después de haber hecho un análisis que ha querido ser serio, pero también crítico con la situación actual.

La propuesta incluirá:

- Algunos criterios o ideas fuerza que creemos que se pueden tener en cuenta a la hora de responder a las demandas administrativas.
- Ejemplos de su aplicación a algunos de los procedimientos habituales de los que hemos tratado en el capítulo.

Las ideas fuerza o criterios de la propuesta

- Las demandas administrativas representan momentos concretos dentro de procesos de asesoramiento y orientación. Las finalidades de esos procesos, más amplios y ricos, son las que han de orientar la intervención y las decisiones profesionales de los equipos.
- La manera concreta de atender las demandas administrativas debe ser respetuosa con la normativa y aportar la información y las opiniones necesarias para que los órganos de la Administración puedan tomar decisiones. Pero los EAP deberían ajustar la cantidad y el tipo de información a la que se juzgue imprescindible en función de las finalidades concretas de cada

procedimiento. Un exceso de información puede resultar disfuncional para la toma de decisiones, poco prudente en lo que respecta a la confidencialidad y provocar un exceso de dedicación en una actuación determinada en detrimento de otras, probablemente, más relevantes.

- La forma de atender las demandas debe ser, por otro lado, respetuosa con las necesidades de otros implicados y con los procesos a largo plazo que el EAP asesora.
- La forma de responder a estas demandas debería favorecer, en lo posible, el trabajo posterior de asesoramiento, orientación y seguimiento (cabe recordar que la función evaluadora del EAP no es la única ni la más importante). Para ello, al planificar las actuaciones de evaluación y su registro en los documentos correspondientes, sería conveniente optar por las que promuevan, o no interfieran, los procesos de coordinación de información, orientación a familias, asesoramiento al profesorado, toma de acuerdos y seguimiento conjunto del proceso.
- En lo posible, la opinión técnica expresada por el EAP debería incluir la opinión y las aportaciones de los diversos implicados en la situación que se evalúa (centros, familia, servicios externos, etc.). Aun así, los profesionales de los EAP deben responsabilizarse plenamente de las decisiones que acaben tomando ya que les corresponde hacerlo y tienen los conocimientos para ello.
- Los profesionales de los EAP deberían evitar, en lo posible, emitir informes sobre situaciones en las que no intervienen asesorando u orientando o que quedan fuera de su campo de conocimientos profesionales. De esta forma, evitaríamos actuaciones profesionales que puedan servir simplemente para clasificar alumnos y no para ajustar la respuesta educativa.

Algunos ejemplos

Para terminar de ilustrar nuestra propuesta, pondremos algunos ejemplos. La intención es aplicar los criterios que hemos formulado a casos tipo de demanda para ver si nos ayudan a mejorar nuestras actuaciones, en el sentido de conferirles mayor racionalidad.

Elaboración de dictámenes previos a la escolarización

Empezamos por este caso ya que parece paradigmático del tipo de demanda de las que estamos hablando.

En principio, los dictámenes serían los documentos donde, previamente a la escolarización de un alumno, el EAP emite una opinión técnica sobre sus necesidades educativas, qué recursos se requieren para que pueda escolarizarse en condiciones, qué tipo de centro puede ofrecer la respuesta educativa necesaria y si los centros elegidos por la familia pueden ofrecerla (tal como hemos visto en la revisión de la normativa).

El dictamen es un elemento técnico importante para que los órganos competentes de la Administración puedan decidir: dónde se propondrá la escolarización del alumno, si accederá a una plaza reservada para alumnos con necesidades educativas especiales y los recursos adicionales con los que hay que dotar al centro receptor, si es necesario.

No cabe duda de que estas decisiones son importantes y que la opinión del EAP se entiende como muy relevante. No sería razonable despreciar su aportación en este momento importante del proceso educativo de los alumnos. Los EAP tienden precisamente a querer ampliar la significatividad de ese momento poniendo el énfasis en la tarea de orientación a las familias, de preparación de la entrada al nuevo centro, de coordinación de informaciones entre centros y servicios, etc.

No obstante, por otro lado, los procedimientos burocráticos tal como se encargan y los plazos en que deben desarrollarse hacen muy difícil compaginar el encargo con el tipo de proceso que los profesionales querrían llevar a cabo, lo que produce frustración, sensación de incumplimiento, estrés, sensación de esfuerzo inútil, etc.

De esta manera, un momento profesional relevante (decisión técnica sobre la escolarización) incluido dentro de un proceso potencialmente satisfactorio (orientación a la familia y asesoramiento al centro) acaba convirtiéndose en un elemento de contradicción profesional con todos sus componentes característicos: muy importante en el discurso de la institución, pero altamente insatisfactorio en su resolución práctica a causa de circunstancias sobre las que los profesionales no pueden influir.

Creemos que esto se produce fundamentalmente por un desajuste entre el tipo de información que la Administración necesita y el procedimiento con el que la quiere obtener.

Se pide un documento excesivo para recibir una opinión técnica sobre los aspectos que hemos citado y eso produce un sobreesfuerzo injustificado, en plazos de tiempo muy cortos, así como un desvío de dedicación y energías a tareas puramente burocráticas (redacción de informes estandarizados).

Pensamos que esto se debe, básicamente, a dos disfunciones típicas de la Administración (al menos de nuestra administración educativa):

- Tendencia a pedir información escrita sin una finalidad clara (exceso de burocracia).
- Tendencia a desconfiar de su propio personal técnico, de manera que no sólo se le pide la opinión sino toda la información mediante la cual la han formado. En este caso, parece que la Administración quiere controlar todos los pasos del proceso. O quizá establecer procedimientos tan costosos que se conviertan en disuasorios de una eventual proliferación de dictámenes y de las correspondientes demandas de recursos.

Este tipo de disfunciones también las sufren los centros educativos; por ejemplo, cuando se los agobia con demandas de papeleo o cuando se les pauta en extremo aspectos que, teóricamente, pertenecen a su ámbito de decisión (elaboración del PCC, evaluación interna, etc.).

En el caso de los dictámenes de escolarización, se podría objetar que la información que se pide sirve para que los técnicos de la Administración tengan más elementos para tomar decisiones; o bien que los datos se hacen llegar a los centros educativos que acogerán a los alumnos para que puedan planificar las actuaciones pertinentes. Pero ambas finalidades pueden resolverse mucho mejor utilizando otras formas de compartir información (a través de los contactos habituales entre los EAP y los centros, los inspectores y los técnicos de las delegaciones o la dirección gene-

ral) que de hecho se aplican igualmente haciendo superflua la información adicional contenida en los dictámenes.

Nuestra propuesta consiste, simplemente, en que todos los implicados consideremos que la elaboración del dictamen de escolarización no es un proceso en sí mismo (visión administrativa) sino un momento muy concreto dentro de un proceso de orientación y asesoramiento.

Para ser más precisos, el dictamen sería *el documento donde se recogen algunas informaciones seleccionadas de la evaluación psicopedagógica para ayudar a tomar ciertas decisiones administrativas*. Entendido así, el dictamen sólo debería contener la información y las opiniones imprescindibles para que los órganos administrativos puedan decidir sobre:

- Emplazamiento escolar.
- Reserva de plaza.
- Recursos específicos necesarios.

El resto del proceso de evaluación no tiene por qué depender del dictamen ni reflejarse en él por escrito. Lo cual permite llevarla a cabo en un margen de tiempo más amplio y mediante procedimientos más ricos y cualitativos. Además, se puede ajustar mejor a las características de cada caso, centro y familia.

Naturalmente, pueden darse casos en que se requiera información adicional para afinar las decisiones administrativas. En estos casos, habrá que recurrir a la consulta directa de los inspectores o técnicos de la administración con los profesionales de los EAP que han realizado la evaluación psicopedagógica. Hay que recordar que este tipo de consultas ya se hacen en los casos complejos aunque el dictamen contenga mucha información escrita.

A efectos prácticos, podríamos decir que el modelo de documento de dictamen debería experimentar una reducción drástica en su volumen, quedar reducido a tres o cuatro páginas en las que se consignasen:

- Datos del alumno o de la alumna.
- Centros solicitados.
- Datos referidos a las características específicas del alumno o de la alumna.
- Conclusiones resumidas de la evaluación psicopedagógica útiles para la toma de las decisiones.
- Recursos necesarios.
- Propuesta de emplazamiento escolar.

El documento que firman los padres o tutores también debería reducirse a una sola página que reflejara la opción expresada por la familia, la opinión técnica del EAP y el acuerdo o desacuerdo de la familia.

Informes técnicos para la determinación de las necesidades educativas específicas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas

En este procedimiento, tal como se desarrolla en la actualidad, parece primar más la necesidad de distribuir determinados alumnos entre los centros que la voluntad de adaptar o ajustar la respuesta educativa.

De hecho, el tipo de informe que se prescribe sólo pide opinión sobre si las características del entorno familiar del alumno en cuestión lo hacen merecedor de la consideración de alumno con «necesidades educativas específicas», pero no se dice cuáles serían esas necesidades diferentes de las del resto del alumnado, ni qué recursos educativos ordinarios o específicos habría que movilizar. Además, no se dan criterios para la determinación de las citadas NEE y, a menudo, los EAP no disponen de profesionales del área del trabajo social.

Ante esto y siguiendo los criterios definidos anteriormente, creemos que los EAP sólo deberían confeccionar informes de aquellos alumnos que muestren indicios claros de tener necesidades educativas especiales de tipo psicopedagógico sea cual sea el supuesto origen de esas necesidades. El foco de la evaluación ha de ser lo que el alumno necesita y quién y cómo se lo puede ofrecer. Los profesionales de la psicopedagogía han trabajado durante mucho tiempo para que no se hicieran evaluaciones enfocadas desde el déficit, por lo tanto no parece muy adecuado elaborar informes para acreditar un entorno sociofamiliar deficitario.

Naturalmente, los EAP, sobre todo si cuentan con un trabajador o una trabajadora social, pueden colaborar con los centros y otros servicios en la adecuación de las respuestas educativas que se ofrecen al alumnado con entornos desfavorecidos: eso forma parte de los procesos de asesoramiento, pero no nos parece razonable que elaboren informes técnicos para acreditar administrativamente que un determinado alumno tiene la condición de «socialmente desfavorecido», sobre todo sin un objetivo educativo claro.

No entramos a valorar aquí la conveniencia de distribuir equilibradamente al alumnado socialmente desfavorecido entre los diferentes centros de un sector o una población; entendemos que la Administración impulsa este criterio para evitar la concentración excesiva en ciertos centros, favorecer la integración y la cohesión social y procurar implicar más a centros concretos en la atención a todos los tipos de alumnado. Pero no nos parece adecuado que este criterio técnico y político, perfectamente plausible, se intente aplicar a través de la elaboración de informes psicopedagógicos personales.

Informes de incorporación tardía

No dedicaremos mucho tiempo a analizar cuál debe ser la respuesta a estas demandas porque la propia realidad se ha encargado de mostrar su inutilidad y prácticamente no se elaboran (con el acuerdo tácito de centros de administración, EAP, etc.)

Éste es un caso claro en el que el proceso de orientación a las familias es importante para la correcta escolarización, pero el informe citado no aporta nada nuevo y, en todo caso, se produciría cuando las decisiones iniciales ya están tomadas por parte del centro receptor. Lo que hay que potenciar es que los centros tengan bien establecidos los procedimientos para acoger al alumnado y a sus familias y que los servicios de apoyo o del sector (EAP, Programa de Compensatoria, servicios sociales de zona, etc.) participen en ellos en función de lo que esté establecido en esos «planes de acogida».

Naturalmente, el recurso de la presencia de un intérprete, sufragado por el Departament d'Ensenyament, que ayuda a realizar la entrevista inicial con la familia, no

debería estar vinculada a la elaboración del informe de incorporación tardía como ocurre actualmente.

Informes que acompañan algún tipo de solicitud de los centros

- Modificaciones de elementos prescriptivos del currículo.
- Escolarizaciones compartidas (especial-ordinaria / IES-unidades externas).
- Demandas de recursos específicos.
- Etc.

En estos casos, lo que la Administración pide es que los EAP emitan una opinión sobre la demanda explícita que los centros le dirigen; aquí se aprecia claramente la visión divergente entre la Administración y los equipos que hemos abordado en el apartado sobre «Dos tipos de necesidades. Dos estilos de abordaje»: los profesionales de los EAP consideran estas demandas de los centros y su informe al respecto como una actuación concreta dentro del proceso en el que colaboran con los centros, las familias y otros servicios para conseguir lo que puede necesitar un determinado alumno. Por tanto, su informe suele ser la expresión de una decisión tomada conjuntamente; en cambio, la Administración pide más bien una especie de opinión experta e independiente (como un «peritaje») que la ayude a controlar la adecuada aplicación de sus criterios técnicos o el uso ajustado de los recursos.

Ante esta divergencia y en aplicación de los criterios generales de nuestra propuesta, creemos que, para los EAP, debería prevalecer un estilo basado en el trabajo en colaboración que les hará tomar decisiones ajustadas a las necesidades de los diferentes implicados (alumnado, familias, centros, etc.) y facilitará, además, la continuidad del trabajo de asesoramiento y orientación que les es propio. No obstante, la responsabilidad profesional de los psicopedagogos incluye la necesaria conciencia de que los recursos no son ilimitados y se han de pedir con rigor; así mismo, es necesario que, como referente psicopedagógico en su sector, cada EAP procure que ciertas medidas excepcionales como las modificaciones del currículo o las escolarizaciones compartidas se pidan en los casos adecuados.

Nuestra propuesta es que los EAP incluyan el rigor en el uso de los recursos y las medidas extraordinarias entre sus aportaciones al proceso de asesoramiento y que estos aspectos ya se hayan trabajado y consensuado con las familias y los centros educativos antes de dirigir, conjuntamente, solicitudes a la Administración.

Para terminar

A lo largo de este capítulo, hemos intentado hacer un análisis crítico pero riguroso de las demandas de evaluación formuladas prescriptivamente desde la Administración. Lo hemos hecho partiendo de las finalidades que esas actuaciones profesionales pueden cumplir dentro de los procesos de asesoramiento y orientación psicopedagógica.

Hemos propuesto buscar la coherencia entre aquellas finalidades y las formas concretas de alcanzarlas. Nuestras propuestas quieren ser formas de actuación res-

petuosas con la normativa y con las necesidades de todos los implicados que resulten facilitadoras del proceso general de asesoramiento y orientación. Al mismo tiempo que ajustadas en cuanto al esfuerzo y a la dedicación profesional requerida.

Pequeño epílogo para la esperanza

Al realizarse la última revisión de este artículo (mayo 2004), podemos anunciar que se ha creado una comisión mixta EAP-Departament d'Ensenyament con el fin, entre otros, de buscar formas de corregir el exceso de burocratización en algunos procedimientos de los que hemos tratado aquí. El contenido de este capítulo ha constituido una de las referencias utilizadas por los representantes de los EAP en el momento de formular sus propuestas en esta comisión. Esperemos que el diálogo permita acordar mejoras para todos los implicados.

Bibliografía

AGÓN, A. y otros (2002): «L'eficàcia en l'assessorament. El problema de la burocratització excessiva». *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, pp. 15-19.

ALONSO TAPIA, J. (coord.) (1997): *Diagnòstic psicopedagògic i avaluació curricular*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.

BASSEDAS, E. y otros (1989): *Intervenció educativa i diagnòstic psicopedagògic*. Barcelona. Laia.

BONALS, J.; DE DIEGO, J. (1996): «Ética y estética de una profesión en desarrollo», en MONEREO, C.; SOLÉ, I.: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Editorial.

COLOMER, M.T.; MASOT, I.; NAVARRO, I. (2001): «L'avaluació psicopedagògica. Concepte, finalitat i marc on es situa». *Àmbits de psicopedagogia*, 2, pp. 15-18.

MONTÓN, M.J.; REDÓ, M. (1996): «La evaluación psicopedagógica: fases, procedimientos y utilización», en MONEREO, C.; SOLÉ, I.: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Editorial.

Normativa

- Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales (DOGC de 28 de noviembre de 1997).
- Resolución de 16 de septiembre de 1998, de la Dirección General de Ordenación Educativa, que dicta las instrucciones para los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP) respecto a la elaboración del dictamen de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, derivadas de condiciones personales de discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales. (FDAA del Departament d'Ensenyament 733).
- Decreto 252/2004, de 1 de abril, por el que se establece el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes en las enseñanzas sufragadas con fondos públicos (DOGC 4105 de 2 de abril de 2004).
- Resolución ENS/896/2004, de 6 de abril, por la que se aprueban las normas de preinscripción y matrícula del alumnado en los centros, para el curso 2004-

2005, en las enseñanzas sufragadas con fondos públicos de educación preescolar y de régimen general, y en las de artes plásticas y de diseño, de grado medio de música y de danza, y de idiomas en escuelas oficiales (DOGC 4109 de 8 de abril de 2004).

- Orden de 25 de agosto de 1994, por la que se establece el procedimiento para la autorización de modificaciones de elementos prescriptivos del currículo de la etapa de educación infantil y de la etapa de educación primaria.

Segu

Segunda parte

7

La evaluación psicopedagógica del alumnado con un entorno socialmente desfavorecido

Dolors Llobet i Mascaró
EAP Bages
Esther Andújar i Castro
EAP Rubí
Montserrat Fontbona i Missé
EAP Alt Maresme
Ramona Subias i Rocabert
EAP Terrassa

Introducción

Para la elaboración de este capítulo, hemos partido de la reflexión efectuada por las trabajadoras sociales de los equipos de asesoramiento psicopedagógico (EAP) del Alt Maresme, Bages, Terrassa y Rubí. Profesionales con experiencias diferentes, inherentes a la zona específica de trabajo, pero con criterios de intervención comunes, fruto del consenso. Al mismo tiempo, partimos de las técnicas de trabajo social, así como de su aplicación en el sistema educativo. Nos basamos también en los documentos de trabajo elaborados en los seminarios «El Diagnóstico social como instrumento educativo» y «Evaluación y seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas», realizados en el marco de los proyectos de formación que el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya ofrece a los EAP. Aun cuando desarrollamos nuestro trabajo desde el EAP, la actuación es generalizable a la intervención de los trabajadores o las trabajadoras sociales vinculados a los centros educativos en general.

En el campo educativo, el trabajo social parte de una visión global, que incluye al alumno y al entorno donde convive. La evaluación que se lleva a cabo desde el tra-

bajo social se considera una aportación significativa a la evaluación psicopedagógica de los alumnos de un entorno social desfavorecido. Aunque el marco de trabajo tiene lugar desde un servicio educativo y la psicopedagogía es el núcleo central, iniciamos nuestra aportación conjunta con la valoración psicopedagógica.

Los niveles de intervención en este ámbito, que se concretan en los planes de trabajo, vienen adjudicados por normativa en las instrucciones de inicio de curso. Son tres: atención al alumnado y a sus familias, atención a los centros docentes y atención al sector.

La posibilidad de identificar las necesidades sociales que presentan los alumnos, en el momento de su incorporación al sistema educativo, facilita la colaboración del EAP con los centros educativos y posibilita actuaciones dirigidas a una parte importante de alumnos, que con frecuencia manifiestan dificultades para adaptarse.

El encargo del Departamento de Educación de emitir informes técnicos de alumnos con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales y/o culturales desfavorecidas *conlleva un reconocimiento de la importancia de la situación social en el proceso educativo y de aprendizaje del alumnado.* Al mismo tiempo, permite un trabajo de evaluación del entorno del alumno, en el cual se pueden diferenciar dos momentos: uno al inicio de la escolaridad y otro en los cambios de etapa educativa.

En todo proceso de evaluación y en el seguimiento individual de la escolaridad de alumnos en situación social desfavorecida, es necesario el trabajo de equipo y la colaboración con los centros educativos en diferentes ámbitos:

- Trabajo conjunto con los profesionales de los centros para conocer las situaciones que propician la marginación y aportar recursos para conectar a los alumnos con espacios más normalizados: tiempo libre, autonomía ante posible consumo de sustancias tóxicas, protagonismo social y criterios de inducción de modelos positivos...
- Colaboración con los centros educativos en la planificación de actuaciones dirigidas a las familias con desventajas sociales.
- Intervención en la comunidad educativa a fin de que sea inclusiva y para favorecer la conexión escuela-padres y escuela-barrio, a través de programas de prevención del absentismo, grupos de autoayuda, AMPA, consejos escolares, planes de apoyo escolar...

El alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas

Cuando hablamos de alumnos con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas, nos referimos al alumnado que, por diferentes razones, proviene de un medio familiar y social poco favorable o con un sistema de valores diferente al de la institución escolar. También nos refe-

rimos a aquellos alumnos que han sufrido o sufren la falta de estímulos o de respuestas adecuadas a sus necesidades, factores que dificultan su desarrollo personal. Estas circunstancias implican vivir un divorcio entre la escuela y su realidad. Corren el riesgo de padecer procesos de inadaptación al sistema escolar, que pueden estar vinculados a:

- Falta de motivación relacionada con el aprendizaje académico.
- Desfase escolar significativo.
- Conflictos con los compañeros y profesores.
- Absentismo y abandono de la escolaridad.

No se trata tanto de identificar a aquellos chicos y chicas que sufren situaciones de desventaja social, sino de considerar que todos tienen los mismos derechos y, por lo tanto, de promover medidas y aportar recursos para que el punto de partida, por lo menos desde el espacio educativo, sea adecuado a todo el alumnado. Por este motivo, es necesario colaborar con los equipos directivos para potenciar una adecuada vinculación de este alumnado con el centro educativo.

Constatamos que las necesidades de los centros escolares y, por lo tanto, las demandas que éstos dirigen a nuestros equipos tienen un fuerte componente de problemática social.

Un número elevado de alumnos proviene de familias que no disponen de un trabajo estable ni de unos ingresos regulares y suficientes. Al mismo tiempo, no cuentan con una red relacional sólida que les aporte seguridad y perspectivas de futuro. Otros pertenecen a familias que viven situaciones de vulnerabilidad, como consecuencia de padecer problemas de salud (física o mental) o por vivir en una dinámica familiar conflictiva. Otras viven en determinadas situaciones familiares de exclusión social, con ausencia de trabajo y aislamiento. Estas últimas situaciones han aumentado en los últimos años.

Evaluación del entorno social

Ante una demanda de intervención, no podemos actuar sin tener conocimiento previo de la situación. Es necesario plantear una investigación para recoger información suficiente.

Sobre la base de la información obtenida, ordenada, reelaborada y analizada, se procede a la interpretación: ¿Qué nos dicen los datos recogidos? ¿Cómo evaluamos lo que pasa? ¿Qué recursos y qué medios tenemos para superar las situaciones problemáticas? ¿Qué aspectos facilitan u obstaculizan la realización de un proyecto que permita mejorar o cambiar la situación?

A partir de la práctica del trabajo social, los servicios educativos constatamos que, en el momento de llevar a cabo la evaluación de una situación o de un caso concreto, hay que tener en cuenta una serie de cuestiones básicas:

- Tener presente en todo momento quién nos formula la demanda de intervención, para qué y qué objetivo persigue.
- Partir de un marco teórico de referencia y también de una guía de aquello

que se pretende investigar, dado que pueden aparecer elementos no previstos inicialmente.
- Valorar qué información se traspasa a la persona que nos ha hecho la demanda.

Para poder realizar esta evaluación, tenemos que recabar información tanto del alumno como del núcleo familiar. Se debe saber seleccionar aquellos datos que nos aporten elementos significativos para la evaluación social, teniendo en cuenta el principio de confidencialidad: «Todo ser humano tiene derecho a su propia intimidad y que el/la DTS haga un uso responsable de la información obtenida en su actividad profesional...» y de responsabilidad «...el deber de poner sus conocimientos y su competencia profesional al servicio del trabajo que le ha sido encomendado» (Código de ética y deontológico de los diplomados en trabajo social —DTS— y asistentes sociales —AASS— de Cataluña, 2000, p. 6).

Modelos teóricos de referencia

El modelo de referencia describe aquello que efectúa el trabajador o la trabajadora social: la manera como recoge los datos, elabora las hipótesis, escoge los objetivos, planifica las estrategias y las técnicas que más convienen para la resolución de los problemas planteados.

En el contexto donde trabajamos, consideramos más adecuado el enfoque sistémico-ecológico, a partir del cual la familia se considera un sistema en relación dialéctica con el medio en el cual se sitúa, y está integrada en una red de relaciones interpersonales, sin la cual no se puede entender su conducta, sus actitudes y valores. Desde este modelo teórico, no tiene ningún sentido fragmentar e individualizar el trabajo con la familia, descontextualizándolo del resto de sistemas con los cuales interactúa: escuela, servicios sanitarios, sociales, comunidad o administración.

Metodología del trabajo social (estudio, diagnóstico, planificación)

El *estudio o investigación* consiste en la búsqueda y ordenación de los datos, tanto estructurales como individuales, que permiten caracterizar la situación o la problemática que nos ocupa.

Hay que tener en cuenta el marco teórico general del cual se parte y el de conocimientos relativos a la situación que se atiende. Conviene también indagar en la situación concreta y ver las diferentes variables que intervienen.

El proceso de conocimiento de una situación o de un campo de trabajo puede plantear también problemas éticos, como son los de la investigación encubierta (con finalidades de control social u otras), la violación de la intimidad (indagando más allá de lo que convenga) o de la confidencialidad (no preservando el secreto profesional).

Por *diagnóstico social,* entendemos la recogida y la interpretación de los datos del estudio. El análisis de las variables y sus relaciones conlleva una aclaración de la situación, una jerarquización de las necesidades descubiertas (según su naturaleza y su magnitud), una lista de las hipótesis de trabajo, de todos los posibles núcleos de intervención (personas, grupos, situaciones) y una ponderación de todos los posibles recursos, actuales y potenciales, tanto del propio individuo como de la red social.

El diagnóstico incluye también un pronóstico o una hipótesis de los cambios que se pueden esperar, a partir de la evaluación de los elementos favorables y desfavorables que inciden en la situación. Estos elementos pueden ser personales, como capacidades, motivaciones, resistencias personales, y también del entorno, como recursos, carencias o condiciones sociales.

El diagnóstico se apoya en la observación, en la comprensión de la situación que se plantea, en los conocimientos teóricos del trabajador o de la trabajadora social y en la experiencia personal y profesional.

Planificar es prever y decidir acciones con la finalidad de asegurar la realización de un objetivo. A partir del diagnóstico de una situación concreta, la planificación permite afrontar las posibles problemáticas de una manera organizada, coordinada y racional, escogiendo las alternativas de actuación más adecuadas. Los criterios que justifican esta selección tienen que ser explícitos y coherentes con los objetivos del trabajo social, la política institucional, la situación detectada y las características de las personas.

Técnicas básicas (entrevista, observación, análisis)

Para poder llevar a cabo el estudio y también como apoyo de la intervención, se utilizan técnicas usuales en la investigación en ciencias sociales, adecuadas al trabajo social. El máximo rigor, la oportunidad en la selección y la aplicación de estas técnicas son clave, puesto que tienen que proporcionar un conocimiento fiable que pueda ser verificado.

- La *entrevista* es la relación profesional que establece el trabajador o la trabajadora social con el usuario, ya sea un individuo, un grupo o un colectivo. Remitimos al lector al capítulo 4 del libro, que desarrolla extensamente este tema.
- La *observación*, como técnica de conocimiento, tiene que estar planificada, no debe ser espontánea sino diseñada como una parte del método. Controlada y relacionada con propuestas más generales bajo la forma de hipótesis o de verificación.
- El *análisis de documentos* consiste en obtener información sobre determinados hechos o ciertas realidades registradas en diferentes tipos de documentación: censos, historiales, informes... que nos ayuden a conocer la situación que nos ocupa, el contexto y la evolución de ésta.

Situaciones que requieren una evaluación

Podemos recibir demandas y evaluar la situación social de un alumno en los casos que exponemos a continuación.

Para elaborar el informe técnico

Puede ser necesario llevar a cabo una evaluación para elaborar un informe técnico sobre las necesidades educativas especificas de un alumno derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

La demanda vendrá del centro receptor de la matrícula del alumno o la alumna cuya familia haya alegado esta circunstancia, o bien del presidente de la comisión de escolarización del sector, siempre y cuando se produzca alguna de las situaciones siguientes:

- Alumnos que otros servicios del sector tienen constancia que se encuentran en situación de riesgo en el momento de incorporarse al sistema educativo a los tres años: guarderías, servicios sociales y sanitarios.
- Alumnos que en el momento de incorporarse a nuestro sistema educativo, provenientes de otros países que tienen una organización educativa diferente, presentan un desajuste escolar y al mismo tiempo la familia manifiesta una situación de precariedad.
- Alumnos derivados por inspección educativa y acerca de los que, en el momento de formalizar la matrícula, se observa una situación de riesgo.
- Alumnos que presenten un retraso en los aprendizajes escolares por motivos sociales o familiares.

Esta evaluación se lleva a cabo en el momento de la demanda de matriculación del alumnado que se incorpora por primera vez a un centro educativo y también en el de un cambio de etapa educativa. Indistintamente, se puede tratar de unos alumnos que se escolaricen en un centro educativo público o concertado, y en las diferentes etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria.

Ante situaciones de conflicto entre el centro escolar, el alumno o la alumna, o la familia

La demanda puede provenir del mismo centro, del profesional del equipo que atiende periódicamente el centro o de la propia familia. El conflicto se puede dar entre el centro escolar y la familia o entre el centro escolar y el alumno o la alumna.

En situaciones de absentismo grave o de abandono de la escolaridad obligatoria

En el marco municipal y dependiente de cada zona, intervendremos si así se contempla en el proyecto de prevención del absentismo escolar. De todas formas, se tiene que intervenir en casos de absentismo crónicos o abandono escolar.

Para colaborar en la evaluación interdisciplinar de un alumno o una alumna

Esta aportación se puede dar en los siguientes momentos:

- En la elaboración del dictamen de escolarización.
- En la elaboración del informe para el alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de una situación social o cultural desfavorecida.
- En la valoración de un alumno o una alumna que precisa de una intervención social en la familia.

En la acogida de nuevos alumnos o en un cambio de centro, cuando las circunstancias lo requieran

En este apartado, se pueden producir las diferentes situaciones:

- Alumnos inmigrantes. Dentro de este grupo, es importante tener presente que las necesidades del alumno o de la alumna serán diferentes según la edad; no en cambio las de las familias. No tiene las mismas necesidades un alumno o una alumna que se incorpora a educación infantil procedente de otro país, y otro que lo haga en la etapa de educación secundaria obligatoria.
- Alumnos con necesidades educativas especiales graves, ante el cambio de escuela, de ordinaria a centro de educación especial.
- Alumnos que cambian de domicilio y presentan necesidades educativas especificas, y están tutelados por la Administración o se encuentran en situación de riesgo social.
- Alumnos que pasan de primaria a secundaria. En este caso nuestra intervención se limitaría a la colaboración en la elaboración de los documentos ya consensuados por inspección.

Derivación o coordinación con otros servicios

Cuando las situaciones lo requieren, se establecen relaciones de colaboración con la red de servicios del sector, para dar cobertura a las necesidades globales de los alumnos y para consensuar criterios de intervención profesional.

El profesional del trabajo social en el equipo de asesoramiento psicopedagógico (EAP)

El asistente social del EAP participa de la dinámica de asesoramiento y orientación a los centros educativos desde la disciplina del trabajo social. Las funciones que se le atribuyen están relacionadas con el conocimiento y el análisis del contexto social de los alumnos y de sus familias, el apoyo al profesorado en la atención a éstas y éstos, así como el apoyo en la coordinación de los servicios educativos con la red de servicios del sector.

Consideramos que, pese a la complejidad de situaciones y contextos de intervención, el *protocolo-guía para el diagnóstico social,* elaborado por un grupo de trabajadoras sociales de los EAP en el marco de un proyecto de formación del Departamento de Educación, supone una herramienta muy válida para la práctica profesional de los trabajadores y las trabajadoras sociales de los EAP. Facilita la profundización en los conceptos y procedimientos básicos de este ámbito, hecho que permite establecer un lenguaje común respecto a nuestra intervención. Consideramos que es una herramienta útil para el intercambio de información entre los diferentes profesionales del equipo.

En el grupo de trabajo mencionado anteriormente, elaboramos una plantilla para la recogida de información de los aspectos familiares, económicos, sociales, sanitarios, relacionales y escolares de los alumnos para detectar las posibles necesidades

sociales que presentan en los centros docentes. Esta propuesta contiene un protocolo de recogida de información de los ámbitos que son significativos en la vida de un alumno o una alumna, que puedan generar una carencia, desatención, situación de desamparo o de riesgo de exclusión social y que inciden en su dinámica escolar.

La plantilla de detección se ha organizado desglosando los ámbitos de observación, de tres a cinco subámbitos de análisis, y de éstos se derivan diferentes aspectos que conviene considerar, los cuales se amplían y se concretan en una descripción detallada de indicadores cualitativos.

Protocolo de recogida de información de los aspectos e indicadores familiares, sanitarios, económicos, culturales, sociales y educativos del alumnado que permiten diagnosticar una situación social y/o cultural desfavorecida

Apartado 0. Datos del alumno

A. Datos personales

Nombre y apellidos: DNI/NIE:
Fecha de nacimiento: Lugar de nacimiento:
Domicilio: Población:
Tiempo de residencia en el municipio: Tel.:
Certificado del CAD: Grado: Tipo de disminución:

B. Datos escolares

Educación infantil/primaria/secundaria:
Centro escolar: Curso:
Nivel de aprendizajes: Tutor/a:
Repeticiones:
Servicios específicos de apoyo escolar: fisioterapeuta/logopedia/TAE/ atención a la diversidad (SAD)
Escolaridad compartida: UEC/CEE/Aula hospitalaria:
Dictamen/informe EAP: ACI:
Becas/material escolar:
Asistencia: regular/absentismo ligero/absentismo grave/abandono escolar
Actividades escolares: Actividades extraescolares:
Conocimiento de las lenguas oficiales: Otras lenguas:

Apartado 1. Composición familiar

A. Datos familiares

Padre
Nombre y apellidos: DNI/NIE:
Fecha de nacimiento: Lugar de nacimiento:

Domicilio: Población:
Tiempo de residencia en el municipio:
Nivel de instrucción:
Situación laboral: Puesto de trabajo:
Teléfono del trabajo: Horario:
Situación sanitaria: Cobertura sanitaria:
Conocimiento de las lenguas oficiales: Otras lenguas:

Madre
Nombre y apellidos: DNI/NIE:
Fecha de nacimiento: Lugar de nacimiento:
Domicilio: Población:
Tiempo de residencia en el municipio:
Nivel de instrucción:
Situación laboral: Puesto de trabajo:
Teléfono del trabajo: Horario:
Situación sanitaria: Cobertura sanitaria:
Conocimiento de las lenguas oficiales: Otras lenguas:

Hermanos
Nombre y apellidos: DNI/NIE:
Fecha de nacimiento: Lugar de nacimiento:
Domicilio: Población:
Tiempo de residencia en el municipio:
Nivel de instrucción:
Situación laboral: Puesto de trabajo:
Teléfono del trabajo: Horario:
Situación sanitaria: Cobertura sanitaria:
Conocimiento de las lenguas oficiales: Otras lenguas:

Otros miembros del núcleo familiar
Nombre y apellidos: DNI/NIE:
Fecha de nacimiento: Lugar de nacimiento:
Domicilio: Población:
Tiempo de residencia en el municipio:
Nivel de instrucción:
Situación laboral: Puesto de trabajo:
Teléfono del trabajo: Horario:
Situación sanitaria: Cobertura sanitaria:
Conocimiento de las lenguas oficiales: Otras lenguas:

Genograma

(El genograma es la representación gráfica de la familia que registra información de sus miembros y de sus relaciones.)

Apartado 2. Situación familiar

El objetivo de este apartado es valorar si la dinámica familiar permite a los padres o tutores legales atender las necesidades básicas del alumno y determinar si el núcleo familiar dispone de la capacidad de organización y recursos personales adecuados para promover una situación de cambio.

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Historia familiar	**Historia escolar de los padres**	
	▪ Nivel de instrucción.	▪ Básico, medio, superior.
	▪ Tipo de aprendizajes.	▪ Reglados, domésticos, autoaprendizaje...
	Antecedentes migratorios	
	▪ Momento del proceso migratorio.	▪ Convivencia con el padre, reagrupamiento familiar consolidado, menores sin padres (progenitores), menores sin adulto referente, familia en perspectiva de reagrupamiento. Expectativas de regreso al país de origen, de asentamiento al nuevo país, de permanencia indefinida, itinerantes...
	▪ Número de migraciones.	▪ 1, 2, 3, 4, 5...
	▪ Años de llegada.	▪ Fechas:
	▪ Motivo.	▪ Trabajo, políticos, familiares, salud, económicos...

ÁMBITO

Historia familiar (cont.)

Dinámica familiar

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Historia familiar (cont.)	**Cambios de residencia**	
	▪ Motivo.	▪ Trabajo, desahucio, itinerantes, causas familiares...
	▪ Duración.	▪ Días, meses, años.
	Cómo vive la familia el proceso de inmigración (detectar posibles carencias o necesidad de apoyo en este proceso).	▪ Tienen contacto con otros miembros de la misma comunidad. La estancia en el país es a corto, medio, largo plazo o indefinida. Tienen apoyo de los vecinos y miembros de la comunidad autóctona...
Dinámica familiar	**Estructura familiar**	
	▪ Composición del núcleo familiar.	▪ Genograma, apartado 1.
	▪ Relación con la familia extensa.	▪ Próxima, constante, distante...
	▪ Tipo de familia.	▪ Monoparental, extensa, recompuesta, nuclear...
	Relación entre los padres	
	▪ Tipo de convivencia. ▪ Formas de acordar aspectos de la educación.	▪ Distante, comunicativa, aglutinada, agresiva, estable, esporádica... ▪ Se comparten, recae en la madre, recae en el padre, recae en los abuelos, los delegan en otros...
	Relación padres-hijos	
	▪ Tipo de relaciones (uso de la autoridad delante de los hijos).	▪ Autoritaria, represiva, desbordada, pasiva, parentalización del hijo...
	▪ Quién ejerce la autoridad.	▪ Padre, madre, hermanos, otros... nadie.
	▪ Cómo se detectan los conflictos (acuerdo de las normas y cómo se deciden).	▪ Autoridad, imposición, consenso-diálogo, indiferencia-no diálogo...

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Dinámica familiar (cont.)	▪ Se cumplen las normas.	▪ Sí/No, marcadas por los padres de manera explícita, implícita o secreta.
	Relación entre hermanos	
	▪ Tipo de relación.	▪ Es positiva y enriquecedora. Actitudes competitivas desmesuradas. Trato diferenciador entre hermanos, por motivo de sexo o diferencia de edad, fomentado por los padres. Celos exagerados entre hermanos. Rivalidad entre hermanos fomentada por los adultos o familiares responsables.
	Capacidad de organización del núcleo familiar	
	▪ Habilidades sociales/Analfabetismo funcional.	▪ Presentan un nivel de autonomía ante las situaciones que van apareciendo. Se paralizan delante de situaciones nuevas o desconocidas. Necesitan apoyos externos: familia extensa, dependencia de otros...
Funciones parentales	**Cumplimiento de las funciones parentales. Necesidades físico-biológicas**	
	▪ Alimentación.	▪ Suficiente y variada, desnutrición, alimentación no adecuada a la edad, excesiva...
	▪ Indumentaria.	▪ Adecuada, no adecuada a la época del año, lleva limpia la ropa...
	▪ Higiene corporal.	▪ Pulcritud, suciedad, parásitos...
	▪ Sueño.	▪ Tiempo suficiente, insuficiente...
	▪ Actividad física y juego.	▪ Actividad, inmovilidad, sedentarismo...
	▪ Protección del riesgo de integridad física:	▪ Accidentes domésticos, castigos habituales, esporádicos, agresiones físicas...

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
	▪ Salud.	▪ Revisión adecuada a la edad y salud. Vacunaciones. Carencia de controles pediátricos...
	Necesidades cognitivas	
	▪ Estimulación.	▪ Estimulación lingüística, visual y/o auditiva adecuada. Pobreza de estimulación. Reconocimiento de las capacidades cognitivas del hijo.
	▪ Comprensión de la realidad física y social.	▪ Saben transmitir una visión global de la realidad. Visión pesimista. Comportamientos antisociales.
	Necesidades emocionales/sociales	
Funciones parentales (cont.)	*Sociales* ▪ Seguridad emocional.	▪ Transmiten tranquilidad. Rechazo. Ausencias no justificadas. Abandono. Amenaza de retirada de amor...
	▪ Red de relaciones sociales (amigos, relación con iguales...).	▪ Facilitan las relaciones o provocan aislamiento social. Prohíben ciertas amistades...
	▪ Participación y autonomía progresivas.	▪ Facilitan su participación en decisiones que le afectan.
	Sexuales ▪ Curiosidad, imitación y contacto.	▪ Responden a preguntas. Castigan manifestaciones infantiles. Protegen abusos.
	Con el entorno físico y social ▪ Protección de riesgos imaginarios.	▪ Escuchan y comprenden sus temores. Evitan verbalizaciones y conductas que fomentan los miedos.
	Interacción lúdica	▪ Disponen de tiempo para compartir. Los juegos y juguetes son los adecuados.

Evaluación y propuestas de actuación:

- Evaluación del proceso de inmigración.
- Evaluación de la dinámica familiar.
- ¿Qué aspectos de la dinámica familiar están afectando al proceso educativo del alumno?
- Cumplimiento de las funciones parentales.
- ¿Los padres o tutores responsables están en condiciones de cubrir las necesidades físico-biológicas, cognitivas, emocionales y sociales?
- En caso de no estar en condiciones, con ayuda o apoyo, ¿podrán hacerlo?
- Tipo de ayuda o apoyo que requieren.
- Propuestas ante la incapacidad de los padres para cumplir estas funciones.

Apartado 3. Situación de salud

El objetivo de este apartado es ver si las necesidades médicas y sanitarias del alumno y de su familia están cubiertas.

Área Básica de Salud (ABS) de referencia: .....
Médico de medicina familiar: ..... **Pediatra:** .....

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
	Conocimiento de la red sanitaria	
Servicios de salud	▪ Tipo de contactos con el ABS de referencia.	▪ No conoce los servicios de salud ni los circuitos de derivación. Utiliza sólo el Centro de Atención Primaria (CAP) de salud del barrio. No siguen indicaciones del pediatra. Utilización de medicina alternativa. Siguen el programa del niño sano, con controles de vacunaciones y pediátricos.
	▪ Utilización de los hospitales.	▪ Acude sólo de urgencias. No hacen controles posteriores con el CAP de salud del barrio después de una atención de urgencia.
	Diagnóstico de enfermedad mental	
Enfermedades mentales	▪ Pronóstico.	▪ Enfermedad mental temporal, enfermedad mental crónica.

ÁMBITO
Enfermedades mentales (cont.)
Drogodependencias
Disminuciones
Enfermedades orgánicas

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Enfermedades mentales (cont.)	▪ Capacidad de atención de los hijos.	▪ Existencia de apoyo en el seno de la familia para compensar la incapacidad de los padres. Existencia de apoyo fuera del núcleo familiar para compensar la incapacidad de los padres... ▪ Necesidad de servicios o asistencia: controlada, no controlada...
Drogodependencias	**Consumo de drogas**	
	▪ Tipo de adicción.	▪ Ocasional, abuso, dependencia, excesivo...
	▪ Tratamiento.	▪ No acepta tratamiento, iniciado, en seguimiento, inconstante...
	▪ Capacidad de atención de los hijos.	▪ Existencia de apoyo en el seno de la familia para compensar la incapacidad de los padres. Existencia de apoyo fuera del núcleo familiar para compensar la incapacidad de los padres...
Disminuciones	**Tipo de disminución**	▪ Física, psíquica o sensorial.
	▪ Diagnóstico de la disminución.	
	▪ Pronóstico.	
	▪ Grado de disminución.	
	▪ Tratamiento.	▪ No acepta tratamiento, iniciado, en seguimiento, inconstante...
	▪ Capacidad de atención de los hijos.	▪ Existencia de apoyo en el seno de la familia para compensar la incapacidad de los padres. Existencia de apoyo fuera del núcleo familiar para compensar la incapacidad de los padres...
Enfermedades orgánicas	**Tipología de enfermedad**	▪ Crónica, aguda...
	▪ Diagnóstico	

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Enfermedades orgánicas (cont.)	▪ Pronóstico.	
	▪ Tratamiento.	▪ Hospitalización, no acepta tratamiento, en seguimiento...
	▪ Capacidad de atención de los hijos.	▪ Existencia de apoyo en el seno de la familia para compensar la incapacidad de los padres. Existencia de apoyo fuera del núcleo familiar para compensar la incapacidad de los padres...
Práctica de medicina alternativa	▪ Milenarias.	▪ Acupuntura, buxobustión, digitopuntura, tratamiento con arcilla, kinesiología, homeopatía...

Evaluación y propuestas de actuación:

- ¿Se cubren las necesidades de salud del alumno?
- ¿Se cubren las necesidades de los otros miembros de la familia?
- En caso de que no se cubran las necesidades, ¿cuál es la propuesta de actuación?
- Nivel de colaboración en los tratamientos prescritos.

Apartado 4. Situación cultural

El objetivo de este ámbito es tener en cuenta aquellos aspectos que pertenecen a las costumbres, los valores y los hábitos de la cultura familiar, que facilitan o dificultan la relación y la participación del alumno y su familia en el centro.

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Cultura	▪ Islámica. ▪ Gitana. ▪ Asiáticos: chinos, hindúes... ▪ Sudamericanos: dominicanos, ecuatorianos, peruanos, colombianos...	▪ Nacionalidad. ▪ País de origen. ▪ País de procedencia. ▪ Inmigración de zonas rurales o urbanas. ▪ Tiempos de residencia en el país. ▪ Necesidad de intérprete.

ÁMBITO
Cultura (cont.)
Religión
Características culturales: hábitos cotidianos

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Cultura (cont.)	▪ Sudsaharianos: gambianos, senegaleses... ▪ Familias mixtas (parejas de diferentes culturas). ▪ Otros.	▪ Relación con otros miembros de la misma comunidad.
Religión	▪ Católica. ▪ Evangelista. ▪ Islámica. ▪ Budista. ▪ Ortodoxa. ▪ Otras .	▪ Fundamentalismo. ▪ Culto. ▪ Influencias manifestadas en la vida diaria. ▪ Repercusión en el centro docente. ▪ Qué religión solicitan en la inscripción.
Características culturales: hábitos cotidianos	▪ Valores.	▪ Rol de la mujer/del hombre. ▪ Educación de los hijos.
	▪ Comportamientos.	▪ Alimentación: tipo, alimentos prohibidos, prácticas de ayuno... ▪ Duelo. ▪ Fiestas, celebraciones, calendarios... ▪ Rutinas diarias (dormir, pautas alimenticias, vestir...). ▪ Indumentaria, diferenciación de roles por cuestión de sexo, prácticas prohibidas...
	▪ Signos externos significativos (que conviene tener en cuenta por parte del centro escolar para facilitar la integración de los alumnos).	▪ Diferenciación de los roles sociales por razones de sexo, imposición de un rol al otro, actitud de dominación y sentimientos de pertenencia...
	▪ Subcultura de género, de clase social/estatus...	
	▪ Agentes de socialización: influencia de los diferentes agentes en el proceso de socialización.	▪ La escuela, familia, religión, culto, organizaciones no gubernamentales, otros agentes...

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Lengua	. Idioma familiar.	. Lengua materna.
	. Nivel de comunicación con las lenguas oficiales.	. Idioma del país de acogida: hablado/escrito/ninguno. . Asiste a clases extraescolares de su lengua materna.
	. Otras.	. Qué otras lenguas conoce. . Necesita intérprete.

Evaluación y propuestas de actuación:

- ¿La familia tiene unas costumbres y unos hábitos culturales que facilitan o dificultan la participación en la escuela?
- ¿Qué aspectos culturales específicos es necesario tener presentes en el itinerario escolar?
- Propuestas de cómo establecer la comunicación con la familia.
- ¿La familia necesita intérprete?

Apartado 5. Situación económica y laboral

El objetivo es valorar si la situación económica y laboral permite atender las necesidades básicas del grupo familiar.

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Trabajo	. Actividad profesional.	. Trabajo autónomo. . Trabajo por cuenta ajena. . Inestabilidad laboral. . Economía sumergida: en taller, en el domicilio. . Actividad laboral no legalizada. . Dificultades para mantener un lugar de trabajo. . Mendicidad.
	. Situación laboral.	. Fijo. . Paro. . Temporal.

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Trabajo (cont.)		▪ Busca trabajo. ▪ No busca trabajo: activo/pasivo/dependiente.
	▪ Oficio/profesión, anteriores y actual.	▪ Profesiones liberales (superior, medio). ▪ Técnico especialista de FP, auxiliar, operario. ▪ Hostelería, servicio doméstico... ▪ Construcción, cultivo del campo. ▪ Venta ambulante, reciclaje de chatarra, cartón...
	▪ Fuentes de ingresos varios.	▪ Superior, igual o inferior al SMI. ▪ Pensión contributiva. ▪ Pensión no contributiva procedente de invalidez o jubilación. ▪ Prestación de paro. ▪ Ayuda familiar. ▪ RMI. ▪ Otras ayudas familiares.
	▪ Gastos fijos.	▪ Alquiler. ▪ Hipoteca. ▪ Luz, agua, gas, teléfono, comunidad.
	▪ Tratamientos de salud privados: rehabilitación, psicólogo, logopeda, dentista privados...	▪ Cantidad. ▪ Tratamiento.
	▪ Gastos escolares: libros, material, comedor... ▪ Gastos técnicos diversos: gafas, audífonos, silla de ruedas...	▪ Fijos. ▪ Extraordinarios. ▪ Puntuales.
	▪ Renta per cápita.	▪ Renta por cápita = Ingresos - gastos / número de miembros de la familia.

Evaluación y propuestas de actuación:

- ¿Presenta una situación económica que le permite atender las necesidades familiares?
- ¿Existe capacidad para mejorar la situación laboral y económica?
- ¿La administración económica es organizada o desorganizada?
- ¿Situación socioeconómica transitoria?

Apartado 6. Relaciones con la red informal

El objetivo es ver el apoyo que pueden recibir de la red vecinal o de la comunidad donde reside el alumno y su familia, así como la participación en diferentes ámbitos de relación.

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Relación con personas	▪ Tipo de vecindad.	▪ De la misma cultura, de otra, sin vecinos...
	▪ Relación con los vecinos.	▪ Buena, indiferente, mala, no se relaciona por dificultades de lengua, por diferencias socioculturales, para evitar posibles conflictos, aislada...
Relación con entidades	▪ Conocimiento de las entidades y los grupos del entorno.	▪ Tiene conocimiento y participa activamente.
	▪ Participación en las entidades y los grupos del entorno: asociaciones de vecinos, asociaciones específicas, espacios de tiempo libre, centro cívico...	▪ Tiene conocimiento y mantiene contactos esporádicos. ▪ Tiene conocimiento, pero desconoce la ubicación. ▪ Desconoce los recursos de la comunidad. ▪ Referencia de alguna entidad.
Ocupación del tiempo libre	▪ Tipo de actividades: deporte, lectura, cine, salidas y reuniones en grupo de la misma comunidad cultural, religiosa.	▪ No tiene tiempo libre. ▪ Desconocimiento del concepto de tiempo propio.
	▪ Nivel de implicación: participación, organización...	▪ Sólo se relaciona con el grupo familiar y del mismo sexo. ▪ Sólo si va acompañado de algún miembro de su comunidad. ▪ Requiere del consentimiento del cabeza de familia. ▪ Participación en grupos con conductas antisociales.
	▪ Frecuencia.	▪ Cada día, esporádico, de 2 a 3 veces por semana.

Evaluación y propuestas de actuación:

▪ Aspectos que dificultan la relación con el entorno, el alumno o algún miembro de la familia.

Apartado 7.

El objetivo e
tuciones (se

ÁMBITO
Servicios sociales
Servicios de salud
Relación con otros servicios y administraciones públicas

Evaluació

▪ ¿Cómo
▪ ¿Cómo
▪ ¿Convie
y los se

Apartado 7. Relaciones con la red formal y de servicios

El objetivo es valorar la capacidad de autonomía del grupo familiar para pedir ayudas a las instituciones (servicios sociales, sanitarios...).

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Servicios sociales	▪ Seguimiento del Equipo Básico de Atención Social Primaria (EBASP) de la zona. ▪ Seguimiento de la Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia DGAIA (aquellas familias que han mantenido contacto con los equipos de infancia de la zona, retirada temporal o permanente de la tutela de los hijos...). ▪ Seguimiento de la Dirección General de Justicia Juvenil y Medidas Alternativas DGJJMA (menores con medidas preventivas o internamiento, miembros de la familia con causas judiciales pendientes...).	▪ Capacidad de demanda de ayuda (por sí mismos o por terceras personas). ▪ Relación de dependencia de los servicios sociales. ▪ Colaboración activa/pasiva familiar. ▪ No colaboración familiar. ▪ Relaciones puntuales para ayudas escolares: libros, comedor... ▪ Participación activa en cursos y formación orientada desde el servicio. ▪ Colaboración de la familia ante situaciones de crisis.
Servicios de salud	Véase el apartado 3, «Situación de salud».	
Relación con otros servicios y administraciones públicas	**Tipo** ▪ Administración local (urbanismo, gastos vivienda...). ▪ Oficinas de información al ciudadano (bienestar social y familia). ▪ Etc.	▪ Desconoce la ubicación del servicio y su utilidad. ▪ Asiste sin dificultades ante una consulta. ▪ Conoce los circuitos. ▪ Conoce el funcionamiento, pero no responde ante los avisos y comunicados de la administración.

Evaluación y propuestas de actuación en relación con el ámbito de la red formal:

- ¿Cómo es vivida por parte de la familia su relación con la red formal?
- ¿Cómo describen la colaboración de la familia los servicios?
- ¿Conviene iniciar una intervención para modificar o reforzar la relación entre la familia y los servicios?

Apartado 8. Vivienda

El objetivo es valorar si las condiciones de la vivienda repercuten negativamente en el alumno.

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Tenencia	▪ Tipo.	▪ Alquiler. Realquilado. ▪ Propiedad pagada o en proceso de pago. ▪ Pensión. ▪ Residencia. ▪ En casa de un familiar. ▪ Sin vivienda.
Cons-trucción	▪ Tipo.	▪ Piso. ▪ Casa. ▪ Barraca. ▪ Casa de campo. ▪ Caravana.
Condi-ciones	▪ Luz.	▪ Instalación en buenas condiciones. ▪ Instalación en malas condiciones. ▪ Instalación ilegal. ▪ No tienen luz.
	▪ Agua.	▪ Instalación en buenas condiciones. ▪ Instalación en malas condiciones. ▪ Instalación ilegal. ▪ No dispone de agua caliente. ▪ No dispone de agua.
	▪ Gas.	▪ Tipo (butano, ciudad...). ▪ Instalación en buenas condiciones. ▪ Instalación en malas condiciones. ▪ Instalación ilegal. ▪ No tienen instalación de gas.
	▪ Habitaciones: número y condiciones.	▪ Número de habitaciones. ▪ Hacinamiento (número de personas que conviven). ▪ Insalubridad: olores, humedad.
	▪ Barreras arquitectónicas y cómo afectan a la autonomía de los miembros de la familia.	▪ Ascensor. ▪ Habitaciones adaptadas.

ÁMBITO

Condicio-nes (cont.)

Ubicación

Evaluació
▪ Valorar

Apartado

El objetivo
A la vez, e
lación que

ÁMBITO

Caracte-rísticas del centro al que asiste

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Condiciones (cont.)	▪ Comunicaciones. ▪ Interacción familia/vivienda.	▪ Cuidada /descuidada.
Ubicación	▪ Medio.	▪ Urbano. ▪ Rural.
	▪ Tipo de barrio.	▪ Periférico, dentro del casco urbano, marginal...
	▪ Servicios de que se dispone: educativos, sociales, culturales, de tiempo libre, sanitarios...	▪ Accesibilidad. ▪ Comunicación.

Evaluación y propuestas de actuación con relación al ámbito de la vivienda:

▪ Valorar si las condiciones de la vivienda repercuten negativamente en el alumno.

Apartado 9. Situación del alumno/centro

El objetivo es valorar el tipo de relación que establece el centro con la familia y con el alumno. A la vez, puede utilizarse como pauta para el seguimiento de la dinámica escolar respecto a la relación que el alumno establece con el profesorado y con el grupo clase.

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Características del centro al que asiste	▪ Características de la zona donde está ubicado (población, viviendas, equipamientos).	▪ Periferia de la ciudad, población rural, centro de la ciudad, casco antiguo, viviendas de protección oficial, de alquiler bajo, casas rurales. Centro bien comunicado con los núcleos urbanos y otros servicios, requiere de transporte escolar...
	▪ Tipo de centro docente.	▪ Centro de Atención Educativa Preferente (CAEP), escuela unitaria, escuela pública ordinaria de una línea, de dos, tres, escuela concertada, escuela de educación especial.

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Características del centro al que asiste (cont.)	▪ Tipo de recursos humanos, materiales o técnicos de que dispone el centro.	▪ Propios del centro: 1, 2 o 3 maestros de educación especial, psicopedagogo, auxiliar de educación especial, aula de acogida. ▪ Servicios de apoyo: EAP, LIC, logopeda, fisioterapeuta, etc.
	▪ Respuesta y organización del centro ante situaciones desfavorecidas.	▪ Propio centro: plan de acogida, previsión de ayudas económicas para aquellos alumnos con necesidades (MEC, comedor...), maestro referente para los alumnos con dificultades, reciclaje de libros gestionado por la asociación de padres y madres de alumnos (AMPA) del centro, actividades extraescolares... ▪ Servicios de apoyo y entidades externas: comisiones sociales estables en el centro, entidades de voluntariado...
	▪ Tipo de población escolar que atiende.	▪ Minorías étnicas, itinerantes, inmigrantes, población autóctona, hijos de labriegos...
Actitud personal del alumno	▪ Aspectos personales.	▪ Emocionalmente se muestra equilibrado, inestable, mentiroso, carente de control, busca el riesgo, se muestra inquieto, llama la atención, dificultades de integración con el grupo, muestra rechazo, manifiesta poca confianza, despistado, introvertido... ▪ Tiene asignado un delegado de asistencia al menor dependiente de justicia. ▪ Consumo de sustancias tóxicas. ▪ Evita ir a casa, se lo ve mucho por la calle. ▪ Después del fin de semana o periodos de vacaciones, vuelve peor al centro.
Relación alumno-profesor	▪ Con el tutor y con el resto de profesorado.	▪ Cordial, conflictiva, agresiva verbal o físicamente, respuesta inadecuada ante las amonestaciones, falta de respeto hacia el adulto...

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Relación del alumno con el grupo-clase	▪ Comportamiento en clase.	▪ Participa, comparte, no cumple las normas, interrumpe la clase, distorsiona la clase, se excluye del grupo, rechazo por parte del grupo...
	▪ Comportamiento con los compañeros.	▪ Busca peleas, tiene un pequeño grupo, funciona como líder, muestra interés por los otros.
	▪ Comportamiento del grupo-clase hacia el alumno.	▪ Aceptación, rechazo...
Respuesta educativa	▪ Nivel actual de competencias.	▪ Nivel adecuado al curso, presenta un retraso significativo en los aprendizajes.
	▪ Estrategias utilizadas por el centro escolar ante la situación del alumno.	▪ Adaptaciones curriculares, refuerzos, atención específica...
Relación familia-escuela	▪ Asistencia escolar.	▪ Asistencia regular, faltas injustificadas, absentismo frecuente, abandono escolar.
	▪ Actitud de la familia respecto a la escolarización del hijo ante los estudios y las demandas del centro educativo (libros, material, excursiones, entrevistas).	▪ Asisten a las entrevistas, responden a las notificaciones del tutor, no se presentan a las citas, asumen una parte del gasto escolar, no pagan los materiales, dan explicaciones contradictorias, ilógicas o no tienen explicación... ▪ Participación en el AMPA. ▪ Interlocutor o referente familiar para la escuela.
	▪ Estrategias utilizadas por la escuela con la familia.	▪ Entrevistas, reuniones trimestrales, citaciones, contactos telefónicos, anotación de la agenda escolar, adecuación de las entrevistas al horario laboral de los padres...
	▪ Grado de autonomía/dependencia por desempeñar las tareas escolares: hábitos de estudio, horarios, estrategias, utilización de los recursos disponibles del hogar.	▪ Tiene disponibilidad para realizar las tareas en casa, no tiene un espacio propio, necesita de una persona para los deberes, no dispone de recursos materiales o personales para las tareas, en casa no hay unos horarios regulares que faciliten las tareas escolares, falta de valoración de los trabajos escolares por parte de los adultos de la familia.

ÁMBITO	ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Participación en actividades extraescolares	▪ Tipos de actividades dentro y fuera del centro y posibilidades de participar.	▪ Baloncesto, fútbol, danza, talleres de manualidades, idiomas, informática... ▪ La familia no permite la participación en actividades lúdicas y extraescolares, no tienen posibilidades económicas para su pago.

Evaluación y propuestas de actuación:

- ¿La información aportada por el centro docente hace sospechar que se dan necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas?
- Propuestas de trabajo familia-escuela.

Apartado 10. Documentación familiar aportada

Fotocopias de:

- ☐ DNI/NIF/NIE/Pasaporte del padre.
- ☐ DNI/NIF/NIE/Pasaporte de la madre.
- ☐ DNI/NIF/NIE/Pasaporte del alumno.
- ☐ DNI/NIF/NIE/Pasaporte de otros miembros de la familia.
- ☐ Cartilla de la Seguridad Social.
- ☐ Cartilla de vacunas o certificado médico.
- ☐ Libro de familia.
- ☐ Certificado de disminución u otros certificados equivalentes.
- ☐ Libro de escolaridad o certificado escolar.
- ☐ Padrón municipal.
- ☐ Justificante de ingresos y gastos.

Apartado 11. Actuaciones y gestiones realizadas

- ☐ Llamadas telefónicas.
- ☐ Visitas a domicilio.
- ☐ Entrevistas con la familia.
- ☐ Reuniones de colaboración con servicios sociales y otros servicios.
- ☐ Reuniones de coordinación EAP y LIC.
- ☐ Reuniones de coordinación con otros EAP de procedencia.
- ☐ Reuniones de coordinación con inspección y con centros docentes.
- ☐ Otras gestiones.
- ☐ Elaboración de informe técnico.
- ☐ Elaboración de documentación interna para el servicio.

Contexto de la evaluación

El proceso de evaluación está presente desde el primer contacto con un caso nuevo y dura hasta el final. Evaluar es, también, saber hacer de forma consciente y sistemática aquello que, igualmente, se hace intuitivamente. En la evaluación de los alumnos con entornos sociales desfavorecidos, hará falta tener claros los núcleos de referencia que configuran el contexto social del alumno, el contexto familiar y el contexto escolar. De igual forma, convendrá realizar un trabajo en colaboración, interna con el equipo y externa con los profesionales de la red de servicios del sector.

Exponemos a continuación el proceso que sigue el trabajador o la trabajadora social ante una demanda de valoración social de un alumno o una alumna en riesgo de marginación, o con indicadores socioescolares que hacen suponer al profesorado del centro docente que existe riesgo. Esta actividad puede variar en la temporalización (la valoración puede llevar más o menos tiempo de estudio) y en los espacios que el profesional del trabajo social pueda utilizar para observar y contactar con el entorno del alumno y su familia.

Inicialmente, en el centro docente, se busca información de la historia escolar del alumno sujeto de estudio y otros datos que hagan referencia a: relación de la familia con el centro, con los otros padres, hermanos mayores escolarizados anteriormente... Nos interesa recabar datos sobre la situación del alumno o de la alumna y su familia, y de las circunstancias que concurren en sus vidas, con el propósito de identificar:

- Las causas que han motivado que se produzca la situación problemática.
- Las áreas que representan los aspectos positivos o puntos fuertes de la familia en los que podremos apoyar la intervención.
- Las áreas que representan los aspectos deficitarios o puntos débiles de la familia y que pueden actuar como trabas de la intervención.
- El pronóstico del caso.
- Las áreas que necesitan de la incidencia de otros servicios en la intervención.

Cuando la situación que nos ocupa es conocida por otros servicios asistenciales, o si tenemos conocimiento que es atendido por algún otro profesional, será indicado ponernos en contacto para saber qué tipo de actuación se está llevando a cabo y no duplicar futuras intervenciones.

Realizada una primera composición de la situación en el centro y contrastadas las informaciones con otros servicios o instituciones del entorno, donde se haya atendido el caso, estamos en condiciones de elaborar una hipótesis de trabajo sobre la que apoyaremos nuestra intervención.

Según el diagnóstico preliminar que hayamos formulado inicialmente, nos plantearemos el contacto con la familia. Se puede tratar de un contacto inicial con el alumno o la alumna en el mismo centro docente, de una entrevista formal con la familia en el marco de la institución escolar, o de una entrevista en el domicilio familiar, dependiendo de la dificultad o del grado de resistencia que la familia pueda presentar ante la petición de establecer una entrevista.

Hay que tener presente que el centro docente puede vivir como un problema una situación existente y, en cambio, la familia no percibirlo así. También se puede

dar el caso de que los padres tengan la creencia de que cualquier comunicado que reciban del centro será negativo, lo que puede estar condicionado por una historia anterior de relaciones poco satisfactorias con la institución escolar. De cualquier forma, tendremos que adaptar las estrategias de trabajo a las circunstancias específicas de cada situación (espacios de relación del alumno en el contexto educativo, en el barrio, en los servicios sociales...).

Este proceso de entrevistas puede funcionar en un primer contacto o llevarnos a constantes citaciones sin respuesta. Cuando en la segunda citación no tengamos respuesta de una familia que es nueva y de la cual no obtengamos más información de otras fuentes, entraremos en contacto con el entorno familiar de forma directa, mediante una llamada telefónica o una notificación, anunciando la intención de una visita domiciliaria. El objetivo de este contacto es averiguar por qué la familia, los padres o los tutores legales del menor o de la menor no han contestado a los comunicados para entrevistas y darles a conocer la necesidad de hablar de su hijo o hija.

Estableceremos esta aproximación siempre con mucho respeto, porque puede ser vivida por parte de la familia como una intromisión en su intimidad. Nos hace falta transmitir la voluntad de no prejuzgar ni de divulgar ninguna información fuera de los aspectos estrictamente escolares. Esto nos ayudará a resituar la hipótesis inicial y verificar aspectos relacionados con la organización del entorno sociofamiliar.

Normalmente no es adecuado realizar una entrevista en el domicilio, sino que esta visita será la excusa para reconducir la citación en el espacio de la escuela o en el EAP para hacer una entrevista en el contexto educativo y sin interferencias. Si estamos en proceso de elaborar un informe técnico, la visita al domicilio nos ayudará a situar las necesidades del alumno o de la alumna en su vivienda y nos proporcionará muchas pistas sobre la capacidad de organización de la familia y respecto a los espacios de cada uno de sus miembros. En el caso de una familia que ponga resistencias a responder a las citaciones, puede ayudar observar y escuchar aquello que la familia nunca expresaría en el contexto escolar, porque es un espacio desconocido y extraño.

Aportación de la evaluación social a los centros educativos

Entendemos la evaluación social como una herramienta educativa que trata de facilitar información sobre las limitaciones y las posibilidades de mejora del alumno o de la alumna y de su entorno, para que el centro pueda prever una atención más adecuada a sus necesidades.

La información que facilitamos puede ser útil para conocer mejor al alumnado, a fin de articular medidas específicas que favorezcan su integración en el sistema escolar y también para hacer una previsión de actuaciones de soporte, para que los aspectos sociales no hipotequen el proceso educativo de alumnos que por algún motivo pueden sentirse excluidos del sistema escolar.

La evaluación es un proceso continuo y dinámico, que iremos rehaciendo a través del seguimiento de aquellos alumnos de los cuales se ha hecho una evaluación inicial, con la expectativa de medir los cambios que se vayan produciendo a partir de las propuestas de atención previstas, tanto escolares como sociales, hacia una mejora de su situación.

Estas evaluaciones continuas dentro del espacio del centro se pueden llevar a cabo individualmente, a partir de entrevistas con el profesorado, con el alumno o con la familia, y también a partir de las comisiones sociales o en reuniones periódicas a lo largo del curso escolar. El tipo de seguimiento vendrá marcado por la organización y el funcionamiento del centro donde se escolaricen.

El paso de la etapa de educación primaria a la de secundaria obligatoria es el momento oportuno para valorar la incidencia de los aspectos sociales en el proceso educativo de los alumnos y para evaluar el cambio de etapa.

Por confidencialidad, la información sobre el alumnado y sus familias ha de ser de uso interno del EAP y de la inspección educativa. Del mismo modo, se hará llegar al exterior la información estrictamente necesaria, para garantizar y preservar el secreto profesional. Hay que seleccionar aquella información que aporte elementos significativos para la evaluación sociopedagógica, ya que la normativa de protección del menor obliga a la confidencialidad de los datos de los menores (Ley Orgánica 5/1992 de 29 de octubre de regularización del tratamiento automatizado de los datos de carácter personal).

El informe técnico se dirige a la inspección educativa y queda constancia en el propio servicio. Al centro educativo, se le transmite sólo información oral.

Relaciones de colaboración con la red de servicios del sector

La coordinación con los servicios sanitarios y los sociales del sector que disponen de trabajador social (EBASP y ABS) es una de las posibilidades de que disponen los centros educativos y el EAP para atender las necesidades sociales del alumnado.

Esta coordinación permite a los profesionales contrastar información significativa relacionada con los alumnos y poder completar la evaluación social a partir de la aportación de nuevos elementos que puedan darse en el contexto objeto de estudio.

Otras entidades con las que se establece coordinación son las colaboradoras de la DGAIA del Departamento de Bienestar y Familia, ya sean centros de acogida o centros residenciales de atención educativa. Todos los menores acogidos en estos centros y que se han de incorporar a un nuevo centro escolar de la zona requieren una evaluación inicial, que se materializa en la realización de un informe técnico, que relaciona aspectos sociales y educativos del alumno o de la alumna.

Para facilitar la coordinación, propondríamos previamente e internamente, poner en común las diferentes necesidades detectadas desde los equipos directivos de los centros y del EAP.

Para ejemplificar cómo se trabaja la coordinación con los servicios del sector, comentaremos las comisiones sociales como una de las formas organizativas que facilitan el seguimiento del alumnado con necesidades sociales.

Las *comisiones sociales escolares* son reuniones interdisciplinarias organizadas en los centros de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, con el objetivo de facilitar la coordinación de los servicios que intervienen con el alumnado, ya sea desde el ámbito social, sanitario o educativo. Estas sesiones de trabajo facilitan poner en común las demandas de carácter social que manifiestan los alumnos y sus familias, con el objetivo de prever los recursos necesarios externos o internos del centro. Al mismo tiempo, se convierten en un marco de referencia a partir del cual se atiende una gran diversidad de necesidades que plantea el alumnado.

Comisiones sociales escolares en la etapa de educación infantil

Habitualmente, se elabora un protocolo de coordinación entre los servicios sanitarios, sociales y educativos para la población infantil de tres a cinco años, de una área geográfica determinada.

El objetivo de estas comisiones en la etapa de educación infantil es mejorar el conocimiento entre los profesionales de los servicios implicados, poner en común las necesidades detectadas en la infancia en riesgo social, aportar sugerencias y propuestas, establecer criterios de actuación y concretar la actuación desde cada servicio para brindar una respuesta más global a las necesidades que puedan aparecer.

En una primera fase, se puede crear un espacio bimensual para la atención o el seguimiento de los alumnos entre los profesionales del trabajo social de cada servicio (ABS, EBASP y el EAP).

En una segunda fase, es conveniente seguir el protocolo de coordinación en uno o dos centros de la zona, con la previsión de ampliarlo al resto de centros, y también con la ampliación de nuevos profesionales, según las necesidades que se planteen: pediatría y enfermería de la ABS, equipos directivos y tutores de los centros educativos, y psicopedagogos del EAP.

Comisiones sociales escolares en la etapa de educación secundaria obligatoria

Se trata de reuniones que se convocan con una periodicidad trimestral, para recoger la demanda de los centros, conocer las expectativas relacionadas con el alumnado y evaluar las situaciones que se planteen. Los miembros que conforman las comisiones sociales escolares en los IES (Institutos de Educación Secundaria) son:

- *Centro educativo:* el coordinador pedagógico de la ESO, maestro de pedagogía terapéutica, o psicopedagogo del IES.
- *Servicios sociales:* el trabajador social, o el educador social.
- *EAP:* el trabajador social y el psicopedagogo.

Los trabajadores y las trabajadoras sociales del EAP entienden este espacio como un contexto de colaboración entre servicios, que tiene como objetivo valorar las necesidades sociales desde una visión global y hacer las propuestas más adecuadas para desbloquear posibles situaciones de crisis. En este espacio, se ha de concre-

tar el profesional que sea un referente válido para enfocar la actuación, con el apoyo del resto de técnicos que forman la comisión social escolar. Al mismo tiempo se convierte profesionalmente en un espacio de supervisión informal y de soporte cuando se inicia un plan de intervención. Se considera también que ofrece un seguimiento continuo del alumnado que presenta graves dificultades de adaptación social en el ámbito escolar.

Bibliografía

ANDOLFI, M. (1993): *Terapia familiar. Un enfoque interaccional.* Buenos Aires. Paidós.

ARRUABARRENA, M.; PAÚL DE, J.; TORRES, B. (1994): *El maltrato infantil. Detección, notificación, investigación y evaluación.* Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales. SASI (Programa de Mejora del Sistema de Atención Social a la Infancia).

CASAS, F. (1991): *Els indicadors psicosocials.* Barcelona. Escola Universitària de Treball Social. La Llar del Llibre S.A. Colección «EUGE».

ESCOLA UNIVERSITÀRIA DE TREBALL SOCIAL (EUTS) (1989): *Conceptes i eines bàsiques de treball social.* Barcelona. ICESB.

LÓPEZ, F. (1995): *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos.* Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.

RIVAS, M.J. DE (2000): *La metodología del trabajo social.* Publicaciones de la Universidad de Valencia. Colección «Educación».

SLUSKI, C. (1996): *La red social: Frontera de la práctica sistémica.* Barcelona. Gedisa.

Documentos del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya

AA.VV. (1999): *El Diagnòstic social com a eina educativa.* Seminari de treball del pla de formació permanent dels EAP. Barcelona.

– (2001): *Avaluació i seguiment dels alumnes amb necessitats educatives especials derivades de situacions socials i/o culturals desfavorides.* Seminari de treball del pla de formació permanent dels EAP. Barcelona.

COMISSIÓ DE TREBALL (2000): *Informes d'Ensenyament. Escolarització d'alumnat fill de famílies immigrants.* Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

GRUP DE TREBALL (1999): *Recursos per a la intervenció dels EAP. Proposta d'indicadors per a l'avaluació psicopedagògica en el dictamen.* Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

Documentos del Departamento de Sanidad de la Generalitat de Catalunya

DEPARTAMENT DE SANITAT (1996): *El llibre d'en Pau. Guia per a l'abordatge del maltractament en la infància per als professionals de la salut.* Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat i Seguretat Social, DGAI, ICS i l'Associació Catalana per a la infància maltractada.

Documentos del Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya

COL·LEGI OFICIAL de DTS I AASS DE CATALUNYA (2000) *Codi d'ètica i deontològic dels diplomats en treball social i assistents socials de Catalunya.*

COMISIÓN DE TRABAJO DE INFANCIA (2000): *Indicadors de risc social.* Barcelona. Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya.

Normativas

- Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Naciones Unidas 20 de noviembre de 1998. Ratificada por el Estado español el 30 de noviembre de 1990, BOE de 31 de diciembre de 1990, núm. 313.
- Decreto 338/1986 de 18 de noviembre, de Regulación de la atención a la infancia y a la adolescencia en alto riesgo social.
- Resolución por la cual se aprueban las normas de preinscripción y matriculación de los alumnos de los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas de régimen general y de artes plásticas y diseño para el curso 2002-2003.

8

La evaluación psicopedagógica del alumnado que tiene dificultades de comunicación y lenguaje

Manuel Sánchez-Cano
CREDA Comarques I

Introducción

En este capítulo se pretende hacer una lectura del tema de la comunicación, del lenguaje y del desarrollo de la comunicación desde el contexto escolar. Es decir, desde un contexto que acoge al alumno en un período clave de su crecimiento como persona y, por tanto, necesita aprender a hablar y comunicarse, al mismo tiempo que necesita hablar y comunicarse para aprender.

En torno a la relación entre desarrollo comunicativo y enseñanza-aprendizaje, surgen diversas cuestiones que se irán apuntando en este texto. Por una parte, las posibilidades de comunicación son una condición ineludible para el aprendizaje. Difícilmente nos podemos representar una construcción conjunta de aprendizajes si no se establecen vínculos comunicativos entre el aprendiz y el entorno educativo. Por otra parte, desde el punto de vista del desarrollo, la comunicación no se da en el abstracto, sino simultáneamente a la transmisión de intenciones entre los interlocutores; es decir, al mismo tiempo que se ejercen las funciones comunicativas para informar o pedir información, expresar emociones, reclamar un asunto o sentirse bien hablando de temas diversos; o considerando los aspectos instruccionales, al mismo tiempo que se construyen los contenidos matemáticos o los conocimientos del medio natural. Por eso, no podemos perder de vista que las condiciones de enseñanza-aprendizaje son especiales en el caso del alumnado que tiene dificultades en el acceso a la comunicación.

Estas y otras cuestiones que surgen con relación al tema de la comunicación y del aprendizaje se pueden concretar en preguntas del tipo ¿qué aspectos del desa-

rrollo y del aprendizaje se verán afectados en los alumnos con dificultades comunicativas? En consecuencia, ¿qué medios o recursos habrá que poner en liza para intervenir en los alumnos con dificultades en la comunicación? ¿Hay que desarrollar un nivel mínimo de comunicación como factor previo al aprendizaje de cualquier otro tipo de contenido? ¿Cómo se pueden observar y evaluar las necesidades comunicativas del alumnado que tiene dificultades de aprendizaje? ¿Qué estrategias de intervención se pueden aplicar?... Como se ve, son muchas las preguntas para irse planteando a través de estas líneas.

En este capítulo se hará una aproximación al desarrollo comunicativo en el contexto escolar que tiene su origen en una concepción dinámica de la comunicación y las características interactivas de los alumnos que experimentan diversos hándicaps comunicativos. Se expondrán pautas y criterios para la evaluación del desarrollo de las funciones comunicativas y se concluirá con unas estrategias para la intervención.

Hacia un concepto de comunicación

A partir de la segunda mitad del siglo XX, se generan diversas teorías que intentan explicar cómo nos comunicamos las personas. En parte, estas teorías tienen que ver con el desarrollo de las tecnologías de la comunicación que, vista la explosión que éstas han tenido los últimos años, no dudaríamos en calificar como incipientes. No obstante, el funcionamiento del telégrafo, el teléfono y las primeras emisiones por radio hacen pensar en la comparación entre estos instrumentos y la comunicación humana.

El concepto de intencionalidad –conducta dirigida a una meta– aparece estrechamente relacionado con la comunicación. En efecto, para diversos autores, la intención que un organismo pueda tener de influir sobre otro es el criterio que les hace diferenciar lo que llaman la auténtica comunicación (la comunicación intencional) de la simple transmisión de datos (la no intencional). Estas posiciones abren un espacio en el que cabe distinguir diversos enfoques que restringen la comunicación a la presencia de una intencionalidad definida, a posturas más abiertas en las que la intencionalidad emerge en el marco de la comunicación.

En este escrito, nos alineamos con el enfoque más amplio que entiende que todo comportamiento es comunicativo, es decir, con la posición que ya en 1949 propusieron Shanon y Weaver y otros teóricos de la información según los cuales, cualquier comportamiento puede ser tratado como señal, independientemente de la intencionalidad del emisor. Desde este punto de vista, es el receptor quien decide qué información trata como intencional y cuál es tratada como no intencional. Esto es lo que permite tratar la comunicación en un plano interactivo y de encuentro entre quienes dominan las señales comunicativas y los que necesitan aprenderlas. Abundando más en esta idea, el desarrollo de la intencionalidad y el de las funciones comunicativas se debe, en parte, a las interpretaciones de los adultos sobre el comportamiento de las criaturas.

Desde diversos ámbitos de la psicología, existen algunos enfoques que coinciden en afirmar que, en un contexto social, la no comunicación no existe. En este sen-

tido, se expresan diferentes autores que han trabajado este tema a partir de puntos de vista, en principio distantes entre sí como, por ejemplo, la comunicación no verbal, la dinámica familiar o los enfoques sistémicos.

Así pues, la pretendida falta de comunicación se suele interpretar en términos de negativa a comunicarse. Es decir, haciendo un juego de palabras, la persona comunica que no desea comunicar, con lo que ya tiene un comportamiento comunicativo, dado que otra persona puede interpretar su comportamiento en estos términos.

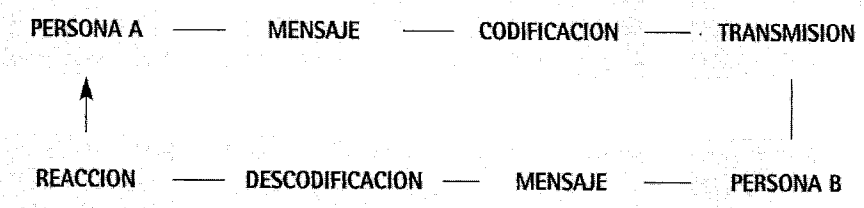
El supuesto que el contexto social es eminentemente comunicativo contiene una serie de aspectos implícitos que es necesario contextualizar en el entorno educativo. En primer lugar, la interpretación de que determinados comportamientos revelan que el alumno no quiere (o no puede o no sabe, o sabe pero no quiere) comunicar nada indica la presencia de conflicto, ya sea personal, ya sea con el entorno. Es decir, se trata de un alumno que compromete seriamente las posibilidades de interacción con el entorno y, por tanto, con el aprendizaje. Así pues, de rebote, las personas del entorno también deben modificar las pautas de comunicación con él, ya sea porque desean establecer contacto y buscan la manera más apropiada, o porque se crea un cierto sentido de impotencia desde el momento en que se preguntan una y mil veces por qué aquella criatura no se comunica y, una y mil veces, qué debe hacer para entrar en contacto.

Para profundizar en este tema, vamos a describir brevemente algunos modelos de comunicación que ilustren aún más los diferentes puntos de vista. A grandes rasgos, los distintos paradigmas se pueden agrupar en los modelos de comunicación lineal y los de comunicación continua. El objetivo será considerarlos en la adaptación de cada uno de ellos al entorno educativo. Pensar en un modelo de comunicación lineal en el que los diferentes elementos están aislados y tienen lugar de manera sucesiva tiene unas connotaciones diversas a hacerlo en un modelo continuo en el que los elementos están integrados en un contexto.

Modelo de comunicación lineal

Esta concepción sobre el proceso comunicativo, ya superada, da a entender que la comunicación se transmite de manera lineal y que el proceso comunicativo vendría a consistir en una secuencia de momentos encadenados (véase el cuadro 1 de la página siguiente). Según este modelo, la iniciativa parte de la persona A que elabora su mensaje, le confiere un código lingüístico y lo transmite a una persona B. A actúa como emisor y B, como receptor. Cuando esta persona ha recibido el mensaje, lo descodifica, reacciona y lo transmite a B. Los participantes en este modelo de comunicación no actúan simultáneamente, sino de manera sucesiva. Esta secuencia recuerda, en cierta manera, aquellos reportajes en los que se habla con un interlocutor que se halla a miles de kilómetros de distancia y parece que los procesos de emisión, codificación y transmisión avancen en secuencias independientes, de modo que, una vez recibido el mensaje por B, tenga que integrar los diferentes elementos del mensaje antes de responder y volver con ello a reiniciar el proceso. De alguna manera, este modelo recuerda la «metáfora del telégrafo» (Nadel y Camaioni, 1993) y se plantea la comunicación como una transmisión intencional de información. Esta metáfora implica que cada agente es un individuo separado que tiene la intención de transmitir un mensaje y que confía en que el receptor comprenderá el mensaje transmitido.

Cuadro 1. Modelo lineal de comunicación

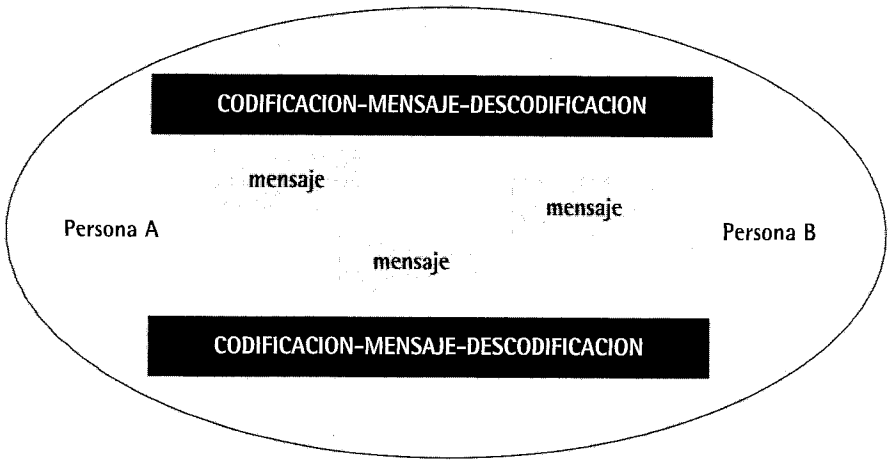


Actuar en el entorno escolar con estas premisas equivaldría a hacer una abstracción de los elementos contextuales y esperar la reacción de un interlocutor por la reacción del otro. Es decir, sería considerar que la intervención del alumno se debería, únicamente, a la iniciativa del docente o a la inversa. Además, este modelo no tiene en cuenta el escenario en el que se produce la comunicación ni los diferentes tipos de mensajes simultáneos que los interlocutores se dirigen entre ellos.

Modelo de comunicación continuo

En este modelo, las personas que entran en contacto actúan simultáneamente como emisores y receptores de mensajes. Los procesos de codificación, descodificación y transmisión de los mensajes son simultáneos y los interlocutores se transmiten diversos mensajes a la vez. Entre éstos, cabe incluir la información que aporta la entonación, la gesticulación, el entorno en la que se produce, etc. (véase el cuadro 2).

Cuadro 2. Modelo continuo de comunicación



Los mensajes entre los interlocutores son de ida y vuelta y entre ellos se produce un proceso de colaboración con la finalidad de que el proceso comunicativo llegue a término. La colaboración que se genera entre los interlocutores es lo que ayuda a superar las posibles discrepancias entre los diferentes tipos de mensaje y, al mismo tiempo, tiende a producir estrategias con la finalidad de que el receptor tenga en cuenta la intencionalidad con la que el emisor envía sus mensajes.

Si se hace una lectura desde el entorno educativo, se puede ver cómo entre el alumno y el docente se crean múltiples mensajes que tienen, todos ellos, un peso específico en la comunicación. Aquél percibe un mensaje en el que hay un contenido de información que se expresa en un tono de voz determinado y que va acompañado de una gesticulación específica. Entonces, cuando se habla de dificultades de comunicación habría que considerar sobre qué mensaje o mensajes radican las dificultades y sobre qué aspectos deberían incidir las estrategias para potenciar la comunicación.

El contexto del aula, el clima que se ha credo entre todas las personas que conviven en un entorno concreto, la relación que se construye entre el alumno y los compañeros, etc. son factores explicativos de cómo se desarrolla la comunicación y también se hallan incluidos en este modelo. Modelo que se asemejaría a la «metáfora del jazz» en la que intervienen los distintos participantes, construyendo cada uno su actuación en relación con la de los demás y no existe un resultado predeterminado con relación al hecho comunicativo (Fogel, 1993).

Desarrollo de la comunicación

Desde una concepción dinámica, la comunicación no depende únicamente del que emite comportamientos comunicativos, sino también del receptor que los interpreta como tales ya que, según el modelo de comunicación continua, todas las conductas son comunicativas en la medida en que pueden ser interpretadas como comunicadas.

Además, la intencionalidad comunicativa es un fenómeno compartido de atribución de intenciones entre lo que pretende el emisor y lo que interpreta el receptor. La intencionalidad no se da como un hecho consumado, sino como un proceso que se desarrolla gradualmente. Así pues, la atribución de intencionalidad es asimétrica y en los primeros momentos corresponde, en su práctica totalidad, al interlocutor más hábil en la comunicación, para ir equilibrándose posteriormente a medida que el aprendiz aumenta sus competencias. Con esto, nos aproximamos al constructivismo social en que autores como Kaye (1986) y Lock (1993) entienden que la intencionalidad emerge en el proceso interactivo que tiene lugar en el marco de la comunicación. Por tanto, la intencionalidad emerge en la relación bebé-adulto gracias a que los actos no intencionales del bebé son tratados como tales por el adulto y este proceso de atribución social y de construcción de significado acaba creando la comunicación intencional, que se manifiesta alrededor de los nueve meses.

Cuando se habla de adquisición del lenguaje y de la comunicación desde una perspectiva interactiva, se adopta una posición teórica según la cual la comunicación preexiste al lenguaje (Marcos, 2001). Esta preexistencia se puede entender tanto desde el punto de vista cronológico, ya que el niño, antes de dominar el lenguaje, ex-

presa sus intenciones comunicativas a través de diversos signos, como desde el punto de vista lógico, puesto que la comunicación es el marco conceptual en el que tiene lugar la aparición de los diferentes lenguajes.

La comunicación se desarrolla en un contexto social y lingüístico en el que la criatura halla interlocutores más avanzados y más hábiles que ella, en la comunicación y el lenguaje, que adaptan los códigos lingüísticos para facilitar su aprendizaje e interpretan en clave comunicativa los comportamientos de las criaturas. Todo ello constituye un conjunto de estrategias estructuradas que se ponen a disposición de los que deben comenzar su singladura como seres sociales. Uno de los primeros momentos de esta aventura de actuaciones conjuntas es, para Vigotsky (1977), la atribución de significado a las vocalizaciones, las expresiones y los gestos del niño que, en un primer momento, representan una respuesta a sus estados emocionales. Como ejemplo, cita el gesto de señalar que consigue su significado en la medida en que los adultos reaccionan y dan funcionalidad a un gesto que en un principio no tiene intencionalidad para el niño o la niña.

Estas expresiones se convierten en sociales, gracias a que los adultos de su entorno les atribuyen un significado estable y actúan de manera contingente al significado atribuido por las personas de su entorno. La regularidad con la que los adultos reaccionan a las expresiones que en un principio son neutras ayudan a que la criatura también empiece a establecer vínculos significativos a los comportamientos de los adultos del entorno. Es decir, el niño empieza a tener un comportamiento intencional cuando intuye que sus reacciones provocan un tipo de respuesta por parte de los interlocutores adultos en su entorno. De esta manera, la atribución de intencionalidad empieza a ser un fenómeno compartido, desde el momento en que permite a cada participante encontrar regularidades, anticipar y actuar en función del otro (Serra, 2000).

El énfasis en la importancia de la interacción entre adultos y niños hace expresar a Clemente y Villanueva (1999) que el niño no nace con la capacidad de hablar, sino que la interacción adulta va consiguiendo que poco a poco sea capaz de hablar, a partir de las organizaciones biológicas innatas que permiten su supervivencia, como la emocionabilidad, la percepción de los estímulos del entorno y la preferencia por los estímulos sociales.

Tampoco podemos omitir, dentro de este entramado de relaciones sociales, la aportación del tipo especial de relación que Bruner (1981) define como formatos. Los formatos se componen de unas secuencias de estructura estable que permiten a cada uno interpretar las intenciones del otro y anticiparlas. Gracias a la regularidad con la que están entrelazadas estas actuaciones, la criatura codifica la información. El niño o la niña que juega con sus padres anticipa que, después de que le hacen un guiño, vendrá el juego que tanto le gusta o las cosquillas que tanto le divierten. Esta anticipación se da como consecuencia de que ha atribuido significado a un gesto de los padres y, con esto, ha codificado un gesto.

El entramado de relaciones sociales que viven los niños en el seno de la familia tiene el valor, como describe Gràcia (2003) de prácticas educativas, ya que hacen posible que los niños y las niñas observen y se incorporen a patrones de actividades, roles y relaciones cada vez más complejas, juntamente o bajo la guía de personas más expertas para que las puedan practicar más adelante de manera autónoma. De esta

manera, pueden aprender y hacer suyos los conocimientos y las habilidades imprescindibles para su desarrollo. Dentro del mismo concepto de prácticas educativas, hay que considerar el modelado, la guía, el entrenamiento, la evaluación cualitativa, etc., de momentos, situaciones y formas de utilizar de manera más adecuada los comportamientos de interacción social.

En esta misma línea, Rogoff (1993) sugiere que los adultos se convierten en una especie de «tutores», dado el andamiaje con que afrontan determinados aprendizajes de los niños como auténticas prácticas educativas, como se observa, por ejemplo, en el hecho de orientar el interés del niño, reducir el número de pasos que se requieren para resolver un problema o controlar la frustración que puede generarse en las tareas más difíciles.

Desarrollo de la intencionalidad

En las páginas anteriores, se ha hecho referencia al concepto de intencionalidad como un proceso que se desarrolla gradualmente en un contexto de interacción social. A continuación, dedicaremos unas líneas a describir los diferentes momentos o fases en que tiene lugar este proceso de desarrollo, con la finalidad de buscar vías de evaluación y ajuste para el alumnado con dificultades comunicativas. Bates (1979) distingue las etapas que se explican a continuación.

Etapa perlocucionaria

En esta etapa, los niños no son conscientes de su propio intento. Entonces es el interlocutor adulto quien responde a unas reacciones por parte del niño que, en un principio, no tienen intención. La atribución de intencionalidad es adulta, en tanto que atribuye intención o causalidad a las expresiones de la criatura: parece que quiera decir que tiene hambre, que quiere jugar, que le gusta, que no le gusta, etc. En esta etapa, el comportamiento de las personas adultas estará dirigido por la sobreinterpretación de los comportamientos infantiles. La atribución de significado permite al adulto actuar en consecuencia.

Etapa ilocucionaria

En esta etapa, ya existe intención real, aunque se manifiesta a través de recursos no verbales: vocalizaciones, gestos o acciones. Los movimientos del niño van dirigidos al objeto: emite sonidos y señala el vaso, el juguete, etc., que desea alcanzar. En un momento posterior de esta misma etapa, los gestos van dirigidos al adulto que se halla presente. Esto quiere decir que el niño o la niña ya ha constatado el poder de regulación que tienen sus comportamientos. Este período supone un gran avance respecto al anterior, en tanto que el niño empieza a codificar sus intenciones y dirige sus movimientos a atraer la atención del adulto.

Etapa locucionaria

En esta etapa, la intención se expresa por medio de recursos verbales. Este recurso se desarrolla a través de un largo período de tiempo y da pie al desarrollo de

las funciones comunicativas y las habilidades pragmáticas. Granlund y Olsson (1999) consideran que dentro de esta etapa hay un nivel de intencionalidad dirigido al interlocutor, apelando a su capacidad de interpretar las señales más elaboradas; por ejemplo, el niño o la niña ve a algún compañero que come chocolate y, sutilmente, dice al adulto: «a mí también me gusta, en mi casa también me dan». Por cierto, esta conducta revela un nivel bastante más avanzado en el lenguaje y la comunicación del que se deduce en las etapas anteriores. El niño se dirige al adulto en estos términos porque le atribuye la capacidad de que éste deduzca lo que pide realmente.

Como resumen, a partir del desarrollo de la intención comunicativa que exponen los autores citados, proponemos estos cuatro momentos evolutivos de la intención comunicativa:

1. El niño no es consciente de su propio intento. El adulto sobreinterpreta sus intenciones.
2. Comunica sus intenciones a través de recursos no verbales: gestos, vocalizaciones, excitación general, etc. dirigidas al objeto.
3. Utiliza recursos verbales. Se puede dirigir al adulto como recurso.
4. Se dirige al adulto como interlocutor.

En el desarrollo de la intencionalidad, la trayectoria iría desde el primer estadio en el que el niño no es consciente de su propio intento y son las personas adultas de su entorno las que atribuyen intencionalidad, hasta añadir gestos y vocalizaciones, dirigirse al adulto como fuente de recursos y, por último, dirigirse al adulto como interlocutor.

Las funciones comunicativas

En el tema de las funciones comunicativas, la pregunta clave es: ¿para qué hablamos y nos comunicamos? ¿Qué funciones ponemos en juego con los actos comunicativos y lingüísticos? Muchas y muy diversas: hablamos para informar de algo que nos pasa o nos llama la atención, expresar cómo nos lo estamos pasando, hacer cosas con las palabras, pedir a otra persona que haga tal o cual cosa, ordenar nuestras actuaciones cuando nos decimos qué conviene hacer en primer lugar y qué otra cosa pensamos hacer a continuación, protestar de lo que no nos gusta, agradecer un favor, anunciar que llegamos o que marchamos de un sitio, etc. El objetivo que cumplen actividades como éstas, lo entendemos como funciones comunicativas y han sido objeto de diferentes categorizaciones.

En este escrito, reprendemos y actualizaremos la categorización de funciones que ya utilizamos en un texto anterior (Sánchez-Cano, 2001) con la finalidad de «cruzar» los diferentes comportamientos comunicativos con las fases del desarrollo de la intencionalidad, de manera que podamos disponer de una pauta para observar y registrar cómo se llevan a cabo, constatar la evolución que se produce y extraer estrategias para intervenir.

Después de adaptar las funciones comunicativas a las posibilidades de observación e intervención al contexto escolar y a la edad en que éstas se desarrollan, se consideran las siguientes categorías.

Categoría de regulación

Dentro de esta categoría, entran las conductas del niño para influir sobre el comportamiento de su interlocutor. Muchas de sus conductas tienen como fin influir, es decir, regular el comportamiento de los adultos de su entorno, provocando que presten atención a lo que hace, que le alcancen un objeto, modifiquen las condiciones ambientales, etc. Los comportamientos de la criatura que regulan los de sus interlocutores son actos comunicativos que se hallan en la base de la socialización y que, a través del proceso interactivo que se produce entre adultos y niños, acuerdan y crean los códigos comunicativos y lingüísticos que permiten el desarrollo social.

La demanda hace la función de regular el contexto más inmediato y es uno de los primeros indicios de que se ha creado un vínculo estable entre el gesto que hace el niño y la atribución de significado que otorgan los adultos. No obstante, las demandas que hacen los alumnos con retraso en la comunicación y el lenguaje suelen ser muy sutiles y, en numerosas ocasiones, hay que continuar atribuyendo significados a los gestos, cuya intencionalidad solamente es percibida por parte del interlocutor. La atribución de significado puede requerir conocimiento, experiencia o asesoramiento en determinadas necesidades específicas. Así, por ejemplo, Chen (1999) refiere los casos de un niño ciego, con dificultades auditivas que, cuando su mamá le hablaba, disminuía el movimiento hasta quedarse quieto. En un primer momento, la interpretación era que el niño no tenía interés, cuando en realidad lo que hacía era prestar atención. Otro niño con parálisis cerebral se estremecía cuando su padre lo tocaba. En un principio lo interpretó como rechazo, pero posteriormente vio que de hecho se trataba de una excitación de alegría.

Señalar un objeto, mirarlo con una cierta constancia o hacer alguna producción verbal son indicios que se pueden interpretar como una demanda. Esta categoría puede marcar la evolución de la intencionalidad desde el punto de vista que el gesto de señalar puede ser interpretado como el primer paso en la intención del niño que, poco a poco, irá añadiendo sonidos, excitación general y palabras con las que se dirigirá al adulto, primero como recurso y después como interlocutor.

En otra fase del desarrollo, y siempre como resultado de la interacción creada entre adultos y niños, el control que se ejerce sobre los otros a través de los comportamientos comunicativos se interioriza y entonces hace las funciones de controlar el propio comportamiento: la autorregulación.

Categoría de información

También nos comunicamos para informar o pedir información. Se informa a través de enunciados que comunican un hecho que un interlocutor pone en conocimiento de otro, le informa de lo que piensa, de lo que opina, etc. Se pide información a través de enunciados que solicitan a otra persona que facilite unos datos o una opinión que deseamos tener.

En determinados casos, designar, nombrar o referirse verbalmente a alguna persona u objeto equivale a una demanda. No obstante, lo que nos hace diferenciar si nos hallamos en una u otra categoría es la secuencia comunicativa que se genera a partir de la iniciativa del niño. Es decir, la respuesta del adulto es la que hace que un comportamiento del niño sea una demanda, una información o el inicio de un diálogo.

Así, por ejemplo, cuando el alumno dice «caallo» y el maestro interpreta que el alumno lo denomina como resultado de que lo reconoce, celebrará este hecho: «Muy bien, Marcos, un caballo, ¿te gusta?» Si, en cambio, interpreta que desea que se lo alcance, se lo pondrá en las manos para que juegue. El alumno también tiene un papel activo en esta secuencia puesto que la interacción tendrá éxito, sólo si la respuesta del adulto se produce con arreglo a las expectativas del niño.

Categoría de expresión

Las diferentes formas de expresar rechazo o placer proporcionan información de cómo el niño vive la situación en la que se encuentra y tiene el poder de movilizar la respuesta de las personas adultas de su entorno. Si la criatura expresa rechazo a través del llanto, se movilizan unos comportamientos; si expresa alegría a través de la risa, se ponen en marcha otras reacciones que también repercuten en la interacción con el alumno. En definitiva, en uno u otro caso, se trata de comportamientos que inducen a la interacción del niño con las personas del entorno y a la inversa.

En el ámbito comunicativo, estas manifestaciones provocan la actuación del adulto quien puede adoptar toda una gama de respuestas que van desde la máxima solicitud a sus expresiones hasta la pasividad ante ellas. Tan importante o más que observar cuáles son las causas que provocan rechazo o placer y qué tipo de reacción tiene el alumno en estas circunstancias es observar la respuesta de los adultos en tal situación. Así pues, es preciso tomar buena nota de si el adulto se muestra solícito en resolver los posibles problemas a la primera de cambio, si deja que el alumno intente solucionar la situación por su cuenta, si comparte su satisfacción, etc. En principio, la decisión que deba tomar en cada momento depende del análisis de las circunstancias y de los objetivos que se planteen en relación con el alumno.

Categoría de diálogo

La actuación por turnos, la observación, la escucha y la espera de lo que hace el otro, antes de emitir el comportamiento propio, o sea, la concatenación de conductas entrelazadas alternativamente unas a otras entre los diferentes interlocutores, se encuentra en la base de las habilidades necesarias para mantener intercambios comunicativos en forma de conversación.

La existencia de turnos de diálogo con sonidos, acciones o palabras indica que el niño ya ha adquirido la estructura básica de la conversación, con alternancia de turnos en los que le pueden hacer preguntas y él también puede hacerlas, que contesta las preguntas de las otras personas y que otras personas contestan las suyas, etc. En esta categoría se pone en juego la mayor competencia del adulto para gestionar los intercambios comunicativos y ceder, progresivamente, su control al niño.

En este punto, es interesante introducir la distinción clásica entre comprensión y expresión, puesto que, en un alto porcentaje, las actuaciones adultas hacia los niños adoptan la forma de pregunta, orden o instrucción, sobre la que se construye un diálogo en el que se negocia qué y cómo es preciso llevar a cabo una determinada actividad.

Esta categoría revela que el alumno ya ha adquirido la estructura básica de la conversación, con alternancia de turnos que le pueden plantear preguntas y que las

puede hacer, que contesta las preguntas de las otras personas y que los otros contestan las suyas, etc. También se incluye un ítem sobre la relación que se genera en torno a las órdenes e instrucciones sencillas que los adultos dirigen a los niños, puesto que es una de las instancias que con mayor frecuencia los adultos dirigen a los niños y valoran de modo significativo que las entiendan.

Categoría metalingüística

Encontrar indicios de que el alumno comienza a usar el lenguaje para analizar su propio lenguaje o analizar qué le han querido decir; comenzar a entender y usar el lenguaje figurado, utilizar y entender enunciados expresados con sentido del humor, mostrar capacidad para ver más allá de lo que dicen las palabras textuales quiere decir que está desarrollando las funciones metalingüísticas. Entre los objetivos generales del currículo de lengua de la educación infantil, se propone el desarrollo de la capacidad metalingüística y en la implementación del mismo se incluyen diversas actividades que potencian el desarrollo de esta función, como pueden ser las adivinanzas, los refranes, las frases hechas, etc., que requieren remontarse por encima de lo que indica el texto del enunciado. Por este motivo, nos ha parecido necesario incluir esta categoría de uso del lenguaje en la observación del perfil comunicativo de los alumnos, puesto que, si bien requiere de un cierto nivel de adquisición del lenguaje, su presencia es indicadora de la de procesos evolutivos más complejos.

Categoría variada

En esta categoría entran a formar parte el uso de las fórmulas sociales, la adecuación al momento en que conviene emplearlas y los tipos de expresiones que se usan. Acerca de la utilización de estas fórmulas, los adultos dedican toda una serie de intervenciones y estrategias educativas que van desde suplir la respuesta del niño, cuando éste aún no es capaz de darla, instar para que ésta se produzca prestando todo tipo de apoyos verbales y gestuales, como iniciar la respuesta verbal, darle modelos de cómo tiene que mover el brazo para decir adiós, hacer el gesto de decir adiós conjuntamente, etc. Por ello, es interesante tener constancia del comportamiento del niño y también del adulto.

En el entorno escolar, se dan numerosas situaciones educativas bastante apropiadas para la práctica y el desarrollo de estos comportamientos. Basta con fijar la atención en lo que representan situaciones como, por ejemplo, las entradas y salidas y la enorme cantidad de ocasiones que se producen para practicar rutinas en las cuales incluir las fórmulas sociales de saludo y despedida. Estas situaciones son particularmente útiles porque:

- Siguen un formato estable y predecible para el niño y para el adulto.
- Facilitan la sobreinterpretación del comportamiento del alumno. Basta con que mueva la mano, mire, o diga «ia», «oa» o «aios», se sabe que ha querido decir: «¡Buenos Días!», «¡Hola!», «¡Adiós!», etc.
- Abren la puerta a una interacción más amplia, como el diálogo o la conversación que se puede mantener sobre algún aspecto relacionado con lo que traen de casa o se llevan de la escuela.
- Permiten conectar aspectos del entorno familiar con otros del entorno escolar.

Perfil comunicativo

A partir de las funciones comunicativas y del desarrollo de la intencionalidad, se propone este perfil comunicativo con la finalidad de ofrecer una pauta de observación que permita registrar el momento actual y ofrezca indicios para la intervención. Se sugiere su aplicación en diversos momentos evolutivos, con la finalidad de constatar dónde se han producido los cambios.

PERFIL COMUNICATIVO

Alumno .....

Escuela ..... Curso/tutor .....

Emplazamiento ..... Fecha .....

			A	B	C	D
Regulación						
	Solicita					
		Objetos				
		Ayuda				
		Atención				
Información						
	Nombra					
	Informa					
	Pide información					
Expresión						
	Sentimientos					
	Necesidades					
	Rechazo					
	Satisfacción					
	Determinación					

Diálogo
Metalingüíst
C. variada
A: No es cons
B: Recursos r
C: Recursos v
D: Dirigida a

			A	B	C	D
Diálogo						
	Comprensión					
		Órdenes				
		Explicaciones				
		Preguntas cerradas				
		Preguntas abiertas				
	Expresión					
		Sólo responde				
		Participa				
Metalingüística						
	Entiende el lenguaje figurado					
	Usa lenguaje figurado					
	Analiza					
	Sintetiza					
C. variada						
	Saluda					
	Se despide					
	Fórmulas sociales					

A: No es consciente de su propio intento. Sobreinterpretación por parte del adulto.
B: Recursos no verbales: gestos, vocalizaciones, excitación general, dirigidas al objeto.
C: Recursos verbales. Se dirige al adulto como recurso.
D: Dirigida al adulto como interlocutor.

Interacción, intencionalidad y estrategias en el alumnado con dificultades de comunicación

Hasta ahora, se ha descrito cómo se producen las interacciones en los procesos evolutivos que se consideran dentro de la normalidad. Ahora, como si se tratase de una segunda parte, se pasará a considerar los cambios que se producen en la interacción entre los alumnos que presentan dificultades comunicativas y los docentes, se describirán las características principales del desarrollo de la intención comunicativa en el entorno escolar y se acabará con la descripción de emplazamientos y estrategias más adecuados.

Cuando se presentan trastornos, déficit o hándicaps que, por las más diversas causas, rompen el proceso normal de desarrollo, las pautas interactivas entre los adultos y los niños ¿siguen siendo las mismas, o quedan también alteradas? Las investigaciones sobre el tema constatan de modo fehaciente que las pautas interactivas que rigen la relación entre el niño y los educadores también quedan alteradas. ¿A qué se debe esta alteración o rotura de las pautas interactivas «normales» cuando se presentan importantes déficit, trastornos o hándicaps? Más que respuestas concluyentes, podemos hablar de diversas hipótesis (Del Río, 1997) que se inspiran en trabajos de investigación en la base de diferentes programas de intervención en el contexto escolar y familiar.

Ya se ha descrito el papel que juega la atribución de intencionalidad y significado en el desarrollo de la comunicación. Los niños con diversos hándicaps ofrecen también mayores dificultades para atribuir intencionalidad o significación a muchos de sus comportamientos y, por otra parte, pueden tener mayores dificultades para captar regularidades en la interacción con los adultos cuando éstos actúan, solícitos, en respuesta a alguna de las pretendidas demandas de atención.

En este mismo sentido, los padres en el contexto familiar y los docentes en el escolar pueden sentirse menos reforzados por la falta de respuesta del niño a sus requerimientos comunicativos y, en consecuencia, disminuir la cantidad y/o calidad de sus intentos de comunicarse.

Tampoco se puede olvidar las reacciones emocionales derivadas del impacto que supone para los padres la noticia de trastornos o hándicaps en un hijo o una hija. Pueden ir desde la negación: «no es verdad, es una fase del desarrollo, se trata de una crisis que superará, se "volverá" normal», etc., en cualquiera de las formulaciones que se puedan hacer hasta las respuestas depresivas: «nos ha tocado, no hay nada que hacer». En realidad, puede haber tantas reacciones como tipos de trastorno y expectativas tengan los padres.

Aunque podamos recorrer al tópico de que la relación que establecen los padres con sus hijos con dificultades depende de un amplio conjunto de variables que afecta a las pautas interactivas, éstas pueden generar en unos casos un comportamiento demasiado condescendiente y poco estimulador y, en otros, una actitud demasiado rígida y controladora. En ambos casos, poco ajustado a las necesidades comunicativas de los niños.

La intencionalidad comunicativa en el entorno escolar

Las dificultades comunicativas presentan una amplia gama de manifestaciones en el entorno escolar. Todas suelen tener como denominador común la falta de intencionalidad que, en algunos casos, se asimila a la indiferencia y, en otros, al rechazo. En las líneas que siguen, se describen diferentes comportamientos en el desarrollo de la intencionalidad comunicativa en el entorno escolar.

- Indiferencia a los cambios en el entorno. El alumno o la alumna tiene dificultades para percibir los cambios que se producen a su alrededor. Éstos pueden afectar a la entrada o salida de alguna persona, la desaparición de un objeto con el que jugaba los días anteriores o la presencia de un nuevo juguete. Todo eso sucede como si nada hubiese cambiado para este alumno. Las interpretaciones pueden ser muchas y muy diversas. Cuando nos encontramos con comportamientos de este tipo, se puede pensar que el alumno está centrado en su mundo interior, que se encuentra refugiado en sus fantasías, etc.
- Resistencia a cambiar de emplazamiento, de persona u objeto de referencia. Un determinado número de alumnos muestra resistencia al cambio de lugar o de persona de referencia. Así, por ejemplo, tienen dificultades para despegarse del padre o de la madre cuando los dejan en la escuela, incluso hasta bien entrado el curso; o del maestro o de la maestra de aula ordinaria para ir a una actividad de apoyo, o hasta de su osito de peluche cuando se le dice que lo deje para ir al patio. Parece como si en cada lugar establecieran un vínculo que les da seguridad y, cuando cambian, tienen miedo a perderlo.
- Dificultad para tomar parte en las rutinas interactivas. Ya nos hemos referido con anterioridad a la importancia de las rutinas -formatos- en el desarrollo de la comunicación. Estas dificultades se manifiestan en la ausencia o precariedad con que ejercen los comportamientos expresados en la categoría variada de la comunicación de saludar o despedirse, como indicadores de que se inicia o se finaliza un determinado tipo de interacción o cambio de emplazamiento. También se manifiestan en la dificultad de codificación de las señales comunicativas que produce el interlocutor y que permiten anticipar el comportamiento o la reacción del interlocutor. En un formato, adulto y niño hacen cosas con relación al otro, anticipan comportamientos y codifican señales. Por tanto, tal vez, uno de los primeros objetivos sea buscar la participación del alumno en estas rutinas, creando una secuencia estable de comportamientos que proporcione seguridad al alumno.
- Pasividad ante los intentos comunicativos de los adultos. Por este mismo motivo, no se produce una respuesta ante los intentos comunicativos de los adultos o, si se produce, es muy débil. Al docente le llama la atención que, mientras la mayoría de alumnos se apresura a saludarlo cuando lo ven, el alumno con dificultades apenas reacciona ante la sonrisa o, incluso, ante los contactos físicos, como abrazos o caricias. A veces esbozan una pequeña

sonrisa que mantienen inalterable mientras el adulto se les dirige, pero es una sonrisa poco comunicativa.

- Dificultades para seguir el ritmo de la clase. En la vida del aula, se proponen diversos cambios de actividad. De manera que, si los alumnos ahora hacen un dibujo, de aquí a cinco minutos se los llama para escuchar un cuento, cantar una canción o salir al patio. El alumno o la alumna con dificultades comunicativas necesita ayuda y acompañamiento para entender que ha finalizado una actividad, que hay que dejar unos materiales, coger otros o cambiar de lugar.
- Escasez o falta de demanda. Las demandas de atención son escasas y, cuando se producen, suelen ser muy sutiles. O sea, a menudo es preciso atribuir significación de demanda a comportamientos como detenerse a ojear un objeto, dirigir las manos hacia una posición o emitir algunos sonidos, ponerse nervioso o excitarse delante de determinadas personas u objetos, resistirse a dejar un juguete, etc. Obviamente, todos estos comportamientos pueden dar pistas al docente para planificar aspectos de intervención.
- Por lo que respecta a la atención, se puede encontrar toda una gama de posicionamientos, que oscilan desde el alumno que es muy disperso, toca todos los objetos, en una especie de actividad vacía, y deambula por todos los rincones del aula sin enlazar ninguna actividad seguida, hasta el alumno que focaliza su atención en un determinado objeto de la clase o bien en un juguete que lleva en su bolsillo y que lo mira, le habla y se abstrae de lo que hacen sus compañeros.
- Dificultades en la alternancia de turnos. A veces se trata de una persona muy actuadora que no deja espacios para que el interlocutor intervenga, o más bien actúa sin tener en cuenta que los otros tengan algo que decir. Otras, se trata de un alumno inhibido que no entra en juego en los espacios apropiados a tal finalidad, ya sea porque no intuye el momento de entrar, o bien porque no dispone de las habilidades necesarias para hacerlo.
- Expresión de emociones por causas internas. De golpe, el alumno ríe o llora. Las personas de su alrededor se preguntan qué le ha podido pasar al alumno para adoptar estas reacciones. Cuando se giran, tal vez lo hallen mirándose los dedos, hablándoles y riendo o, por el contrario, llorando. En otros momentos, se ha explicado una anécdota divertida que hace reír a todos los compañeros y este alumno sigue con su historia. O sea, la expresión de emociones no guarda relación con lo que se produce en su entorno o con los intentos deliberados del adulto de causar expresiones emocionales, sino con aquello que ocupa su mente.
- Necesidad de intercambio comunicativo continuo con los padres. Por una parte porque, tal vez, tienen más necesidades de comentar lo que les llama la atención de lo que su hijo o hija ha hecho en casa y al necesitar, así mismo, que se les diga lo que ha hecho esta mañana en la escuela. En definitiva, se trata de responder a la necesidad de comprender qué le pasa, como actúa y cómo se pueden comunicar. Esta coordinación debe tener la finalidad principal de establecer pautas estables de comportamiento y actitudes comunes para la intervención en el entorno familiar y escolar.

El enfoque naturalista

A partir de los estudios que describen la adquisición del lenguaje en los contextos naturales, se deducen estrategias para la intervención en la ayuda de los niños que presentan dificultades en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Este enfoque, en contraposición a los estudios de laboratorio, tiende a buscar un tipo de intervención en el contexto natural de desarrollo y aprendizaje y seguir el proceso natural de adquisición interactuando con los adultos que dominan el lenguaje. Por ello, el enfoque naturalista:

- Revaloriza el papel de los interlocutores habituales, padres y docentes, que ejercen una función educadora de primer orden en la adquisición de la comunicación y del lenguaje.
- Potencia el valor de las interacciones cotidianas, entendiendo que son situaciones educativas en las que los adultos y los niños se encuentran implicados en la codificación de signos y negociación de significados.
- Entiende que los contextos naturales son un escenario de aprendizaje imprescindible, aunque determinados aspectos puedan ser trabajados en otros emplazamientos.
- Implica activamente a los diferentes interlocutores en el desarrollo y el aprendizaje.
- Utiliza la intervención mediada a través del asesoramiento como medio de potenciar el ajuste entre los niños y los adultos. Además de las intervenciones directas a través del especialista en una materia concreta, se contempla la intervención mediada a través del asesoramiento a los interlocutores habituales con la finalidad de enriquecer las interacciones cotidianas.

Consideraciones sobre el enfoque naturalista en el entorno escolar

Llevar el enfoque naturalista al entorno escolar precisa determinadas concreciones. A veces, cuando se habla de interacciones cotidianas y entornos naturales, se puede caer en la reducción simplificadora que basta con jugar o hablar sin más. Sin embargo, si se piensa en el enfoque naturalista como un tipo de intervención, es preciso hablar como mínimo, de unos objetivos y de una metodología para evaluar el proceso. En este sentido, para las actuaciones que se lleven a cabo en aras del enfoque naturalista, se considera que el interlocutor adulto tiene que contar con:

- Planificación y evaluación de los objetivos. Centrarse en la iniciativa del alumno no excluye que el docente planifique los objetivos de trabajo, las estrategias para conseguirlos y fije unos criterios de evaluación.
- Conocimiento de las estrategias comunicativas y lingüísticas de intervención. Ya sea a través de un proceso de formación, de asesoramiento o de seguimiento por parte de un experto.

- Capacidad de análisis de los elementos del entorno y de la situación comunicativa para ajustar la intervención docente al ritmo de aprendizaje del alumno y a los intereses que presenta.
- Capacidad para atribuir significado a los comportamientos comunicativos del alumno o de la alumna.
- Delimitación de los objetivos que es preciso potenciar y de las estrategias que conviene utilizar.
- Capacidad para intervenir de modo contingente en el comportamiento del alumno.

Estrategias de ayuda en el contexto escolar

En este último apartado se aborda el tema del emplazamiento: el que deben tener la intervención, las estrategias y los objetivos más apropiados para cada emplazamiento. No se trata de una cuestión superflua ni que se pueda resolver de modo definitivo. Los criterios que se apuntan más adelante se orientan en los principios del enfoque naturalista y los aspectos evolutivos de la adquisición del lenguaje.

Emplazamiento

Una de las cuestiones que suelen afrontar los docentes es la ubicación donde hay que llevar a cabo la intervención lingüística con estos alumnos. En un emplazamiento especial manteniendo una relación diádica entre el alumno y el docente, en pequeño grupo o en el grupo clase. La respuesta no puede ser excluyente, y tiene que atender los objetivos y la complementariedad de funciones que se pretenden en cada uno de los emplazamientos. Así pues, se considera que el emplazamiento de apoyo es especialmente adecuado (Sánchez-Cano, 2001) cuando:

- Hay que trabajar la actuación por turnos entre docente y alumno.
- El docente tiene que introducir un mayor número de pausas para dar espacio a que el alumno intervenga.
- La interacción en grupo interfiere de modo importante en el seguimiento de la iniciativa que necesita el alumno con el que se interviene.
- Hay que potenciar que el alumno inicie turnos de conversación y comience a hacer demandas.
- Necesita un trabajo específico centrado en sus dificultades de lenguaje.
- Se han de iniciar habilidades de la gestión de la conversación.

Por otra parte, el emplazamiento de pequeño grupo o de aula ordinaria parece más indicado para:

- Potenciar la relación con los compañeros.
- Trabajar los aspectos pragmáticos del lenguaje, en el contexto natural de uso.
- Descontextualizar y generalizar expresiones lingüísticas a las que únicamente atribuyen significado en el entorno más inmediato.
- Reforzar las habilidades de gestión de la conversación en grupo.

- Utilizar el lenguaje en la relación simétrica entre los compañeros.
- Aprender que forma parte de un grupo y tiene que escuchar a los otros, esperar su turno, etc.

Estrategias

A partir de la descripción de las características de estos alumnos, los objetivos que tienen que presidir la intervención deben tener como referentes:

- Establecer vínculos afectivos y estables con los educadores y compañeros.
- Desarrollar la capacidad de atención mutua para favorecer que los otros lleguen a ser sujetos de comunicación significativos.
- Desarrollar la capacidad de atención conjunta hacia los elementos del entorno.
- Favorecer que, progresivamente, esta capacidad de atención conjunta pueda darse en situaciones de grupo, para aprovechar las ventajas de la interacción entre iguales.
- Conseguir que las interacciones con los otros respondan, cada vez más, a un propósito, tengan un significado compartido y se conviertan en actos de comunicación.

Por lo que respecta a las estrategias de intervención, nos remitimos a la clasificación ya propuesta en diversos trabajos de investigación aplicada (Sánchez-Cano, 2001), que contempla tres grupos de estrategias:

1. Modificación y adaptación del entorno.
2. Gestión de la conversación.
3. Intervención lingüística.

Las estrategias de modificación y adaptación del entorno tienen que ver con todas aquellas actuaciones cuyo objetivo es crear un entorno físico y social acogedor. Entre éstas se pueden citar estrategias como:

- Mostrar una actitud afectuosa y una entonación cálida.
- Escoger una ubicación física que facilite la comunicación.
- Estar atentos a sus iniciativas y mostrarle que cualquier cosa que haga es de nuestro interés.
- Ayudarlo a completar las actuaciones que ha iniciado, etc.

Las estrategias de gestión de la conversación tienen que ver con la competencia en la participación activa en los intercambios comunicativos orales, con todo cuanto eso indica de guía y modelo con la finalidad de que el interlocutor más competente proporcione pistas e indicios para ayudar al niño a participar con mayor competencia en las conversaciones. Estas estrategias se pueden traducir en:

- Invitar a los alumnos inhibidos para que participen en la conversación, señalando cuando tienen que entrar en su turno haciendo esperas estructuradas y adaptándonos a su ritmo de actividad que puede ser más lento que el de otros alumnos. En el caso de los alumnos que tienen una atención

dispersa y se caracterizan por ser muy actuadores, estructurar la actividad sobre la base de turnos requerirá estrategias que tiendan a estructurar su actividad y esperar y tener en cuenta la actividad del otro.

Las estrategias de intervención lingüística hacen referencia al ajuste del lenguaje del docente a los intentos comunicativos del alumno a través de las estrategias educativas de interacción verbal adecuadas al nivel de adquisición y desarrollo de la comunicación y lenguaje. Nos referimos a estrategias, como:

- La sobreinterpretación.
- Expresiones valorativas.
- Imitaciones idénticas.
- Expansiones, etc.

Con ellas el docente enriquece el *feedback* de retorno y contribuye de modo decisivo a la adquisición de lenguaje de sus alumnos.

Bibliografía

BATES, E. y otros (1979): *The emergence of symbols. Cognition and communication in infancy.* Nueva York. Academy Press.

BRUNER, J.S. (1981): «De la comunicación al lenguaje». *Infancia y aprendizaje*, 1, pp. 133-163.

CHEN, D. (1999): «Aprendiendo a comunicarse: estrategias para desarrollar comunicación con infantes cuyas incapacidades múltiples incluyen incapacidad de la vista y la pérdida del oído». *Resources*, 10 (5). Universidad de California.

CLEMENTE, R.A.; VILLANUEVA, L. (1999): «El desarrollo del lenguaje: los prerrequisitos psicosociales de la comunicación». *Neurol*, 28 (suplemento 2), pp. 100-105.

FOGEL, A. (1993): «Two principles of communication. Co-regulation and framing», en NADEL, J. Y CAMAIONI, L. (eds.): *New Perspectives in early communicative development.* Londres. Routledge, pp. 9-22.

GRÀCIA, M. (2003): *Comunicación y lenguaje en primeras edades. Intervención con familias.* Lérida. Milenio.

GRANLUND, M.; OLSSON, C. (1999): «Efficacy of communication intervention for presymbolic communicators». *Augmentative and Alternative Communication,* 15, pp. 25-37.

KAYE, L. (1986): *La vida social y mental del bebé. Cómo los padres crean personas.* Barcelona. Paidós.

LOCK, A. (1993): «Human language development and object manipulation: Their relation in ontogeny and its possible relevance for phylogenetic questions», en GIBSON, A.K.R.; INGOLD, T. (eds.): *Tools, language and cognition in human evolution.* Cambridge, UK. Cambridge University Press, pp. 279-299.

MARCOS, H. (2001): *De la comunicación prelingüística a la comunicación lingüística. Comunicación interdisciplinar.* Laboratoire Langage et cognition. Université de Poitiers.

NADEL, A.J.; CAMAIONI, L. (1993): «Introduction». *New Perspectives in early communicative development.* Londres. Routledge, pp. 1-5.
RIO, M.J. DEL (1997): *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales.* Barcelona. Martínez Roca.
ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona. Paidós.
SÁNCHEZ -CANO, M. (2001): *Aprendiendo a hablar con ayuda.* Lérida. Milenio.
- (2001): «Qui, com, quan i a on s'ha d'intervenir amb els alumnes que tenen dificultats en l'adquisició del llenguatge: La intervenció lingüística a l'entorn escolar». *Suports,* 5 (2), pp. 153-162.
SERRA, M. y otros (2000): *La adquisición del lenguaje.* Barcelona. Ariel Psicología.
SHANNON, C.E.; WEAVER, W. (1949): *A mathematical theory of communication.* Urbana, Ill. University of Illinois Press.
VIGOTSKY, L.S. (1977): *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires. La Pléyade.
VILA, I. (1987): *Vigotski: La mediació semiòtica de la ment.* Vic. Eumo.

9

La evaluación psicopedagógica del alumnado extranjero de nueva incorporación al sistema educativo

Lola Calzada
Merche Burillo
EAP B-19 Viladecans y Programa de Educación Compensatoria Baix Llobregat

Introducción

El contenido del presente capítulo está basado en:

- La participación de diferentes profesionales de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) y del Programa de Educación Compensatoria (PEC), en un proyecto Comenius, *La escolarización del alumnado inmigrante extranjero con necesidades educativas especiales*, en colaboración con otros profesionales de Suecia y de Francia.
- La reflexión sobre las dificultades en la práctica de nuestro ejercicio profesional, relacionado con la intervención psicopedagógica y la atención a la diversidad cultural en el entorno escolar.

En Cataluña se incorpora a lo largo del curso escolar un importante volumen de alumnado procedente de otros países. Los motivos sociales y económicos que representa el origen de esta situación exceden nuestras posibilidades de análisis en este capítulo, sobre todo porque no se refieren a políticas sociales y económicas cercanas ni fáciles de comprender, sino a situaciones de macroeconomía y movimientos humanos resultantes de influencias políticas a escala mundial.

Delante de esta situación, las escuelas se encuentran con un reto difícil de asumir, y más cuando en muchos casos aún se está en pleno proceso de incorporación del grado de flexibilidad necesaria para la organización, la gestión y el ajuste de la respuesta educativa a las diferentes capacidades, las motivaciones y los intereses del

alumnado. Los centros educativos han de planificar respuestas diferentes y diferenciadas para atender la enorme diversidad de situaciones que le plantea la población que acogen, y esto les supone organizar y aplicar estrategias concretas y específicas. El desconocimiento de las diferencias y necesidades que suscitan los diversos procesos de la incorporación del alumnado extranjero a nuestro sistema educativo obliga a plantearse otras cuestiones e interrogantes, así como a mantener una postura aún más reflexiva si cabe, delante de las intervenciones.

- ¿La condición de extranjero justifica la necesidad de una evaluación psicopedagógica?
- ¿Las necesidades y dificultades que plantea la incorporación del alumnado extranjero a nuestro sistema educativo son comparables a las que se indican en el alumnado autóctono cuando se requiere una evaluación psicopedagógica individual?

Pensar en respuestas a estos interrogantes nos lleva a plantearnos algunos aspectos generales que conviene tener presentes delante de esta evaluación.

Determinar el motivo y el objetivo de la evaluación

La evaluación se propone en el momento de la incorporación del alumnado a nuestro sistema educativo, con la idea de poder determinar las ayudas que va a necesitar en función de las nuevas demandas. Así, tal como la entendemos nosotros, la evaluación no responde a una dificultad específica detectada a priori o a una petición explícita de la familia, sino que el motivo se sitúa en los desajustes, inicialmente indeterminados, que se han podido producir al cambiar de contexto social. Presuponer esto conlleva la necesidad de facilitar a la familia y al alumnado la explicación y la comprensión de la situación, del motivo y de las diferentes intervenciones (entrevistas, observaciones, etc.).

Presentado el motivo, vamos a concretar el objeto de esta evaluación, intentando evitar una valoración, observación y exploración que, además de prorrogar una situación siempre artificial, no nos aporte información referida a las estrategias que pone en funcionamiento para la comprensión y adecuación a los nuevos requerimientos. En definitiva, se trata de determinar aquella información que es significativa y relevante con relación a las posibilidades que tiene el alumnado de responder delante de las nuevas situaciones que se le plantean, para organizar una respuesta curricular concreta.

La evaluación entendida como un proceso dinámico

- Requiere de unos tiempos y unos espacios diferentes y diferenciados. Ha de contemplar diversos momentos tanto para la recogida y el análisis de la información como para la adecuación y el ajuste de la respuesta. Los primeros contactos y las primeras intervenciones pueden no estar suficientemente contextualizados, de modo que las valoraciones y la información deberán estar sujetas a posteriores revisiones.
- Supone una secuencia de actuaciones que influyen en las personas implicadas. Los contactos y las intervenciones que se realizan con la familia y el

alumno modifican su situación inicial y la de los profesionales que realizan la evaluación. Al tiempo que se inicia la aculturación y el conocimiento progresivo entre las culturas en contacto, se aproximan y ajustan las diferentes representaciones y esta circunstancia influye en el proceso de recogida y análisis de la información.

- Se plantea en colaboración entre diferentes profesionales que comparten diversos saberes y distintas representaciones de la situación.

Esta breve introducción sobre cómo planteamos la evaluación del alumnado extranjero, la desarrollamos a lo largo del presente capítulo estructurado en tres bloques:

- En primer lugar, presentamos los elementos de la evaluación, transversales a la diversidad de situaciones que caracterizan a este alumnado. Señalamos la importancia que tiene el conocimiento de aspectos relacionados con el contexto sociocultural y escolar de origen, el proceso migratorio que se ha vivido, las nuevas demandas, la adaptación inicial al contexto de acogida y con la identificación de las competencias.
- En segundo lugar, intentamos dar relevancia al proceso a través de su descripción, tomando como referencia las actuaciones del centro educativo y de otros profesionales que pueden colaborar, sin olvidar la necesidad de tener presente un determinado enfoque en el modelo de comunicación.
- Para finalizar, mostramos unos instrumentos que pueden facilitar la recogida de información.

Marco para la evaluación

Frente a la demanda de escolarización de un alumno extranjero y, por tanto, de la necesidad de organizar una respuesta educativa que tenga presente las ayudas y los soportes necesarios para facilitarle la inclusión social, no podemos olvidar que:

- Procede de un entorno (contexto de origen) que le ha permitido el desarrollo de unas capacidades determinadas, la adquisición de unas competencias y el uso concreto de sus posibilidades en función de un tipo de requerimientos marcados por unos valores culturales, sociales, económicos y educativos concretos, útiles y necesarios para la incorporación a aquel modelo de sociedad.
- Se incorpora a un entorno (contexto de acogida) que le cuesta entender porque le requiere el desarrollo de ciertas capacidades, la adquisición de unas competencias particulares y un uso de sus posibilidades en función de unos valores culturales, sociales, económicos y educativos nuevos.
- Se encuentra en un momento de su propio proceso migratorio que condiciona sus relaciones y respuestas hasta tal punto que no se puede comparar ni a momentos anteriores ni posteriores. Por mucho tiempo, vivirá continuas interferencias entre la cultura de origen y la del grupo social en el que intenta incorporarse.

Si aceptamos que ésta es la situación general que caracteriza a este alumnado, la evaluación que facilita la identificación de sus necesidades tiene que contemplar elementos referidos al propio individuo, pero también a los diferentes contextos donde se han dado los procesos educativos. Analizaremos las competencias desde el conocimiento y la comprensión de los distintos momentos —contextos y procesos— que han constituido y constituyen sus experiencias vitales.

El contexto sociocultural y educativo en origen

El alumnado extranjero ha incorporado un bagaje cultural que determina un modelo de relación e interpretación del entorno, que forma parte de él y le permite identificarse como individuo dentro del grupo.

Su entorno sociocultural y educativo, a través de las interacciones cotidianas entendidas en toda su extensión (familia, escuela, comunidad, etc.), ha hecho posible la construcción de este conocimiento cultural y de su propia identidad. Así, conocerlo nos facilitará una interpretación ajustada de las pautas y los modelos de relación que en su proceso de adaptación al entorno le han permitido organizar determinadas respuestas hasta constituir su propio desarrollo personal.

Apuntamos algunas consideraciones previas que nos permiten, de forma menos subjetiva, la recogida de información sobre estos aspectos (véase el cuadro 1).

- Para profundizar en el conocimiento de las posibilidades que el contexto en origen ha ofrecido al alumno, necesitamos aproximarnos a la cultura de la familia, evitando el uso de estereotipos que puedan llevarnos a atribuir las mismas características a todas las personas por el hecho exclusivo de pertenecer a alguna de las minorías culturales, sin tener presente la diversidad interna.
- Diferenciamos entre los valores culturales, con los que la familia y sus hijos e hijas se identifican, y las consecuencias de su situación socioeconómica. Intentaremos evitar, por un lado, las relaciones superficiales causa-efecto y, por otro, las valoraciones de momentos y situaciones concretas según parámetros socioeconómicos occidentalizados.
- Existen diferentes modelos educativos familiares, todos con valor en sí mismos, y por tanto diferentes formas de entender la educación y la comunicación con los hijos y las hijas. «Poseer una determinada cultura supone una forma de ver y actuar en el mundo e implica un modo de existir, de vincularse y de tratar a los otros» (Losada, 1999).
- La educación no plantea las mismas finalidades y los mismos objetivos en todas las culturas: éstos se establecen según las necesidades y prioridades que marcan los diferentes grupos sociales.

El contexto educativo en origen

Inicialmente, nos interesa saber si el aprendizaje se ha producido fuera del ámbito escolar a través de la participación del niño en interacciones habituales y cotidianas con adultos significativos —situación no formal—. Si esto ha sido así, y el alumno no ha asistido a la escuela, la discrepancia entre las características propias de

Cuadro 1. Indicadores del contexto sociocultural en origen

INDICADORES PARA LA EVALUACION DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL EN ORIGEN	
Características del lugar de origen	**Estructura y relaciones familiares**
▪ País de procedencia. Zona geográfica. ▪ Tipos de población: rural, urbana, vivienda aislada, en núcleo de población, etc., actividad económica prioritaria. ▪ Servicios: médicos, escolares, etc.	▪ Composición: número de miembros, edad y sexo, lugar que ocupa el alumno entre los hermanos. ▪ Situación familiar: ocupación, vivienda, situación económica. ▪ Las relaciones: roles familiares, distribución del trabajo, nivel de comunicación (entre los que conviven con el padre, la madre y los otros familiares que han emigrado antes). ▪ Actitud hacia el hijo o la hija: tipos de disciplina, pautas, límites y normas, etc. ▪ Comportamiento del niño o de la niña con los padres y otros miembros de la familia: respuesta cuando se le llama la atención, muestras de afecto, cómo se relaciona y grado de autonomía o dependencia.
Lengua o lenguas de relación en el contexto	
▪ Lenguas de relación familiar. ▪ Lenguas que conocen los diferentes miembros de la familia. ▪ Lengua de relación con el contexto escolar, laboral, etc.	
Situación personal	
▪ Salud y hábitos alimentarios. ▪ Hábitos de higiene. ▪ Experiencias vitales significativas. ▪ Uso de la calle: controlado, excesivo, etc.	

este tipo de aprendizaje y las del que se realiza en la escuela puede dificultar la evaluación de competencias y la incorporación posterior de conocimientos. En el momento de ajustar la evaluación, tendremos presentes algunas necesidades derivadas de este hecho recogidas en el cuadro 2.

Si, por el contrario, el alumno ha asistido a la escuela, las necesidades derivadas de la discrepancia entre los conocimientos previos y los requerimientos actuales vendrán determinadas por las características básicas de la escolarización anterior. Algunas de las más significativas quedan recogidas en el cuadro 3.

Dado que el contexto educativo en origen está ligado al contexto de la familia, tenemos que hacer referencia a la importancia que tiene dentro de la evaluación recoger información sobre la representación, las posibilidades, el valor y las expectativas que la familia ha tenido y tiene con relación a la escuela, en función de su contexto socioeconómico y cultural, pero también de su funcionamiento y estructura.

El alumno habrá iniciado la escolarización condicionado por estas expectativas y posibilidades que pueden verse modificadas en el paso de la sociedad de origen a la de acogida. Esta precisión plantea la conveniencia de conocer a fondo estos as-

Cuadro 2. El aprendizaje no formal

CARACTERISTICAS DEL APRENDIZAJE NO FORMAL	NECESIDADES DEL ALUMNO EN LA INCORPORACION AL CENTRO EDUCATIVO
. Particularista y personalizado. El valor de la información está estrechamente relacionado con el transmisor. Existe una elevada carga afectiva en casi todo lo que se aprende.	. Atención individualizada reforzando la confianza en sus posibilidades de aprendizaje y valorando su esfuerzo.
. Se basa en la observación como principal procedimiento de aprendizaje.	. Ejemplos diversos sobre las actividades que se le propongan a fin de facilitar el apoyo en la observación y la práctica.
	. Observar/Ser observado en actividades en pareja o pequeño grupo para el seguimiento de rutinas, hábitos, etc.
. Se da poca formulación verbal ni explicaciones o interrogantes porque el significado es intrínseco al contexto.	. Actividades funcionales, cortas y variadas, ligadas al contexto.
	. Verbalización de las diferentes acciones realizadas, de forma que vaya aprendiendo a responder a los requerimientos verbales de las actividades planteadas.

pectos para negociar con los padres las condiciones de la nueva escolarización y dar apoyo emocional y motivacional, al tiempo que permite descubrir y prever las posibilidades de cooperación de la familia para la consecución de los objetivos previstos.

El proceso migratorio personal

La migración es una situación de cambio que comporta una serie de sentimientos contradictorios, pérdidas, duelos, posibilidades y nuevas oportunidades. Las personas tienen que reelaborar y superar la pérdida de relaciones familiares que han contribuido a estructurar su personalidad al mismo tiempo que establecen nuevos vínculos con el país de acogida.

Este proceso condiciona a la familia durante mucho tiempo y deberemos tener presente, por un lado, en qué momento se encuentra el alumno, pero también el padre y la madre, ya que son el modelo al que posiblemente recurra para elaborar su propio proceso.

Es importante señalar que pueden darse diversas situaciones que están formando parte de su historia personal y que requieren elaboración:

- Se ha producido la reagrupación familiar y, en un primer momento, pueden aflorar sentimientos contradictorios de culpa, abandono, etc.

Cuadro 3. La escolarización en origen

CARACTERISTICAS DE LA ESCOLARIZACION		
Características del centro educativo	**Nivel de escolarización**	**Tipos de escolarización**
Tipos de centro: . Ordinario/Educación Especial. . Rural. . Público/privado. . Infantil/primaria/secundaria.	**Asistencia:** . Regular. . Intermitente. . Esporádica. . Causas: enfermedad, lejanía del centro escolar, ayuda en casa, dificultades personales, etc.	**Lengua de aprendizaje escolar:** . Lengua oral: comprensión y expresión. . Lengua románica. . Nivel de alfabetización. . Alfabetización con conocimiento de alfabeto latino.
Horario: . Fijo. . Flexible. . Turnos.	**Duración:** . Edad de inicio de la escolarización. . Número de cursos. . Interrupciones y motivos.	**Lenguas extranjeras:** . Edad de iniciación. . Horario escolar/extraescolar. . Otras lenguas.
Espacio escolar: . Aula única. . Diferentes aulas: biblioteca, gimnasio, patio, laboratorio, etc.	**Nivel:** . Último nivel superado. . Repeticiones o retenciones. . Escolarización en centro ordinario o especial. . Adaptaciones curriculares.	**Matemáticas:** . Contenidos básicos.
Material escolar: . Libros de texto, libretas, pizarra, materiales específicos, ordenador, etc.		**Otras áreas cursadas:** . Educación física, música, geografía, religión, informática, etc. . Otras áreas no incluidas en nuestro currículo.
Profesorado: . Número. . Especialistas.		**Actitud escolar:** . Rendimiento. . Interés, expectativas. . Motivación. . Aceptación de las dificultades.
Relación familia-escuela: . Puntual. . Sistemática: motivos de la relación. Comunicación de las dificultades del/la hijo/a, temas tratados, etc.		

. Puede encontrarse sin una red familiar y social de apoyo por la ausencia de la familia extensa. Este hecho disminuye el enriquecimiento de sus relaciones familiares y las posibilidades de encontrar figuras con las que identificarse que puedan llegar a actuar como modelos de crecimiento personal.

Cuadro 4. Indicadores del momento del proceso migratorio

INDICADORES DEL MOMENTO DEL PROCESO MIGRATORIO
▪ Cronología del proceso: cuándo empieza, miembros de la familia que lo inician, cuánto tiempo ha pasado desde la llegada de los diferentes miembros, itinerario. Si se ha dado la reagrupación familiar, ver si se ha completado. ▪ Conocimiento que tiene el alumno de los motivos de la emigración. ▪ Planificación de la emigración. Conocimiento que tiene el alumno de esta planificación. ▪ Proceso de duelo experimentado por los familiares y el alumno: vínculos que se mantienen con el país de origen. Vivencia de los cambios de clima, alimentación, del sentido del tiempo, la vestimenta, la lengua, la cultura, el estatus, etc. ▪ Expectativas del proceso migratorio. Cambios de expectativas hacia el alumno. ▪ Situación inicial de adaptación en el país: actitud hacia el conocimiento de las lenguas del país de acogida, relación con personas autóctonas y de su país, conocidos, etc.

En el cuadro 4 presentamos algunos de los indicadores más significativos para obtener información de este momento.

Tendremos en cuenta la evaluación de estas circunstancias derivadas de la vivencia del proceso migratorio, en la personalización de la acción educativa que realizamos con todos los alumnos del grupo clase y dentro de la intervención específica condicionada por las necesidades educativas derivadas de las dificultades para acceder a los aprendizajes por el desconocimiento de la lengua vehicular.

Los requerimientos del sistema educativo en la sociedad receptora

¿Qué le piden nuestra sociedad, nuestro sistema educativo y el centro escolar a un alumno extranjero?

Nuestra sociedad tiene presente la igualdad de oportunidades para todos sus ciudadanos; sin embargo, las exigencias sociales y educativas que se derivan de la inclusión de la población extranjera requieren un tiempo para la adaptación a las nuevas situaciones que se plantean y la escuela actual refleja esta necesidad.

Recientemente, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, delante de los retos de la inmigración, ha creado la Subdirección General de Lengua y Cohesión Social de la que dependen dos servicios: el *Servei d'Ensenyament del Català* y el *Servei d'Interculturalitat i Cohesió Social* (Decreto 282/2004 de 11 de mayo).

Hay que determinar cómo responde la escuela a las intenciones y finalidades de la educación y de qué modo soluciona las dificultades que supone la incorporación de este alumnado (véase el cuadro 5).

Todo esto determina nuestra mirada hacia el centro receptor, ya que su modelo de organización de la respuesta educativa condicionará los requerimientos a su alumnado y, en definitiva, el proceso de acogida y de integración.

Cuadro 5. Indicadores de los requerimientos del sistema educativo

INDICADORES PARA LA IDENTIFICACION DE NECESIDADES DERIVADAS DE LOS REQUERIMIENTOS DEL NUEVO SISTEMA EDUCATIVO

- La posible incorporación tardía (iniciada la etapa de primaria o el curso escolar).
- La necesidad del aprendizaje de las lenguas oficiales de la comunidad autónoma.
- El proceso de adaptación a los nuevos requerimientos del contexto escolar (actitudes y hábitos, procedimientos, conceptos, posible falta de aprendizajes instrumentales básicos, etc.).
- El choque con las ideas religiosas y culturales dominantes.
- Las dificultades del proceso de escolarización si su familia se encuentra, igual que otras familias autóctonas, en situación socioeconómica desfavorecida (dificultades de acceso a los materiales, comedor, salidas, etc.).

Nos fijaremos especialmente en:

- Cómo se plantea lo que significa e implica la atención a la diversidad en todos los ámbitos (curricular, organizativo, de relaciones, de coordinación, etc.) en su propio contexto. En qué medida la planificación de sus objetivos tiene como prioridad dar respuesta educativa a todo el alumnado.
- De qué forma la gestión del currículo responde a la idea de flexibilidad y diversificación y permite considerar desde cómo aprenden los alumnos y cómo hay que enseñarles, hasta otros factores relacionados con aspectos más emocionales (experiencias vividas, condiciones del entorno, valores sociales y culturales, etc.).
- La utilización de recursos (humanos, temporales, de espacio, materiales, etc.) y metodologías diversas a través de los cuales el alumnado, con sus características individuales, puede acceder a los aprendizajes.
- Si, además de acoger e integrar a los alumnos, poniendo a su disposición todos los recursos humanos y materiales que le son posibles, cree y trabaja para que todos los profesionales implicados consideren que el alumnado tiene el mejor entorno educativo y está donde se le pueden ofrecer las mejores posibilidades.
- Cómo el grupo de docentes tiene presente en su quehacer diario la posibilidad de mejorar la calidad de la educación, se cree portador de cambios, y es parte activa en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las respuestas educativas.
- La existencia de mecanismos de comunicación y de toma de decisiones (entre padres, profesorado y alumnos). Si el centro tiene organizada, planificada e incorporada la relación con las familias como forma de entender la acción coordinada para el desarrollo global del alumnado.
- La participación de la comunidad escolar en la dinámica educativa y el clima de relaciones y colaboración (padres y madres, profesores, alumnado, etc.). Si prevé espacios de discusión e intercambio formativo, para toda la comunidad educativa, frente a las dificultades para organizar respuestas que permitan formar parte de los mismos propósitos y la reformulación de modelos de enseñanza y relación.

- Si en la comunidad educativa se observan actitudes y comportamientos interculturales o tiene explicitado algún compromiso, no sólo normativo, respecto al conocimiento y respeto a la diversidad cultural.

La identificación de las competencias

Ser competente significa disponer de conocimientos suficientes sobre los acontecimientos, tener habilidades y recursos para desarrollar tareas variadas y diversas y poner en funcionamiento estrategias que permitan la adaptación a diferentes situaciones y contextos. Estas respuestas individuales en el alumnado extranjero corresponden al resultado de la interacción con unos determinados modelos de comunicación establecidos en el contexto de origen y acogida.

¿Qué factores pueden influir en la evaluación del desarrollo global de las competencias?

Los referentes educativos

- Qué contenidos son significativos en el país de origen. Qué sabemos o podemos saber de la priorización de determinados aprendizajes.
- Qué aprendizajes, con relación a áreas concretas, lengua, matemáticas, etc., puede haber adquirido en función de las demandas del sistema educativo anterior, de las características de las lenguas que conoce y de su historia escolar.
- Qué competencias básicas (áreas, contenidos y habilidades) se valoran de este alumnado, según su edad cronológica, el nivel y la etapa educativa que le corresponde y el momento de incorporación al nuevo sistema educativo (inicio de curso o etapa, final de curso, de ciclo o etapa).
- Qué secuencias de desarrollo podemos utilizar como marco de referencia, que estén exentas de connotaciones culturales, sociales, educativas, etc.
- Cuál es la situación concreta del centro y del aula respecto a las demandas que se plantean a los alumnos: selección y priorización clara de contenidos que se deben aprender, definición y concreción de objetivos para las actividades que se proponen.

Los referentes individuales

- Estamos delante de un alumno que, aun desconociendo nuestra lengua, puede responder a determinadas propuestas, dado que ha adquirido cierto nivel de desarrollo de capacidades.
- Tendremos que discernir entre los diferentes conocimientos que el alumno tiene y las dificultades para poder explicitarlos, por el desconocimiento de la lengua. Incluso proponiéndole actividades traducidas a su idioma, a veces la dificultad está en la distinta interpretación de las consignas o en los modelos de actividad y no tanto en el desconocimiento del contenido que queremos evaluar.
- De qué habilidades, estrategias y posibilidades dispone el alumno que le puedan permitir compensar los déficit iniciales (lengua, conocimientos culturales y sociales, modelos de relación, etc.).

- Cuál es el nivel y tipo de escolarización anterior.
- Qué lenguas conoce y qué características comparten con la lengua de instrucción.

En síntesis, en el momento de concretar la identificación de las competencias, nos planteamos:

- ¿Qué nos interesa conocer de lo que el alumnado sabe? ¿Qué información es significativa y necesaria para organizar la respuesta educativa?
- ¿Cómo adecuamos las estrategias de evaluación a las características de los alumnos?

Si la evaluación nos ha de servir para tomar decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, adoptaremos como referencia los aprendizajes curriculares más significativos en el primer momento de la escolarización, los que desarrollan las capacidades básicas o imprescindibles para aprendizajes posteriores y los que facilitan la inclusión y participación en los diferentes contextos de relación.

Esta selección puede tener otras opciones y no ser compartida por todos, pero, recordando que el proceso ha de permitir diferentes reajustes, creemos que una evaluación centrada en las áreas instrumentales de lengua, matemáticas y en el desarrollo socioafectivo responde a los aprendizajes más significativos e irrenunciables que el alumno ha necesitado y necesita para su inclusión social.

Sin embargo, los alumnos extranjeros forman parte de un grupo muy heterogéneo y, en muchos casos, se podrán evaluar algunas o todas las áreas del currículo. Delante del alumnado escolarizado en lengua castellana y con buen expediente académico o del escolarizado en inglés, o con conocimientos de música, evaluaremos estas áreas con relación al currículo del aula. Por otro lado, con alumnado sin escolarizar en origen o con necesidades educativas especiales, plantearemos previamente la identificación de necesidades relacionadas con aspectos del desarrollo general.

Para facilitarles que puedan demostrar lo que saben y saben hacer, salvando en la medida de lo posible las dificultades del idioma, adecuaremos las estrategias y los instrumentos de evaluación.

- Delante de la necesidad de ayuda con relación a las diferencias idiomáticas, la misma familia puede optar por una persona cercana, un padre del centro del mismo colectivo o un traductor oficial (servicio del Departament d'Ensenyament).
- Daremos valor a la comunicación no verbal como portadora de información significativa y facilitadora de la creación de las bases para la comunicación.
- Tendremos presente que la utilización de un código distinto no sólo se refiere a las diferencias idiomáticas. Dado que las mismas palabras evocan en las personas imágenes diferentes, necesitamos confirmar que su comprensión se aproxima a la idea que pretendemos trasmitirles.

- Seleccionaremos los contenidos, los procedimientos, las actitudes y los hábitos que evaluaremos, analizando en la medida de lo posible el componente cultural implícito, de manera que podamos interpretar las respuestas del alumnado desde su bagaje cultural.

Identificación de las competencias del área de lengua

La lengua, además de ser un instrumento para la comunicación, la necesita el alumno para lograr el resto de aprendizajes. Tendremos presente que su adquisición estará condicionada por el contexto socioafectivo que lo rodee.

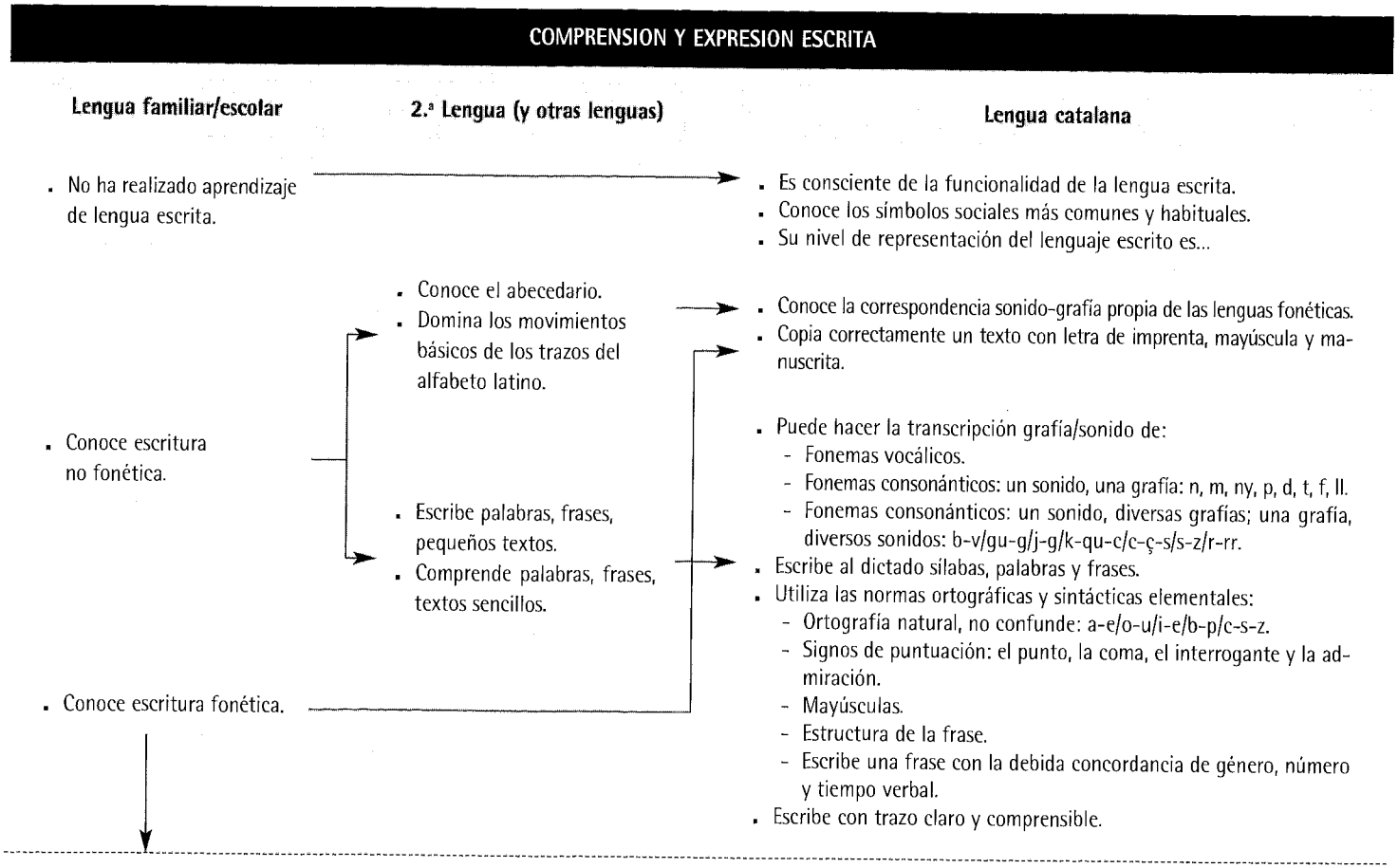
Para evaluar el conocimiento que tiene el alumno de la lengua —nos referiremos a la lengua catalana por ser la lengua vehicular de aprendizaje en nuestro contexto educativo, siendo útiles las referencias para la lengua castellana—, hemos de considerar:

1. Que tiene un conocimiento previo, resultado de las similitudes entre la lengua catalana y las características de las lenguas que conoce (familiar, de escolarización, etc.) y que estará en relación con el grado de dominio oral y escrito de estas lenguas. El análisis de esta correspondencia nos aporta información sobre la diversidad de su saber lingüístico y el uso de la comunicación, y nos permite prever algunas de las dificultades que puede tener el alumno en el aprendizaje de la nueva lengua. En este sentido, queremos indicar:
   - La lengua catalana es románica; si la del alumno también lo es, tendrán unos cuantos elementos en común. Compartirán una parte del léxico básico y la estructura gramatical; morfológicamente distinguirán, en el nombre, dos géneros (masculino y femenino), dos números (singular y plural) y dos artículos (definido e indefinido); sus desinencias verbales indicarán la persona, el número, el tiempo, el aspecto y el modo; coincidirán en el orden habitual de las palabras dentro de la frase (sujeto-verbo-objeto), etc. El alumno tendrá más facilidad para incorporar las estructuras morfosintácticas y aprender el significado de muchas palabras.
   - El catalán tiene un sistema de escritura alfabético; si coincide con el de la lengua que sabe escribir el alumno, podremos deducir que comprenderá las reglas de composición (descifrado y transcripción) de este sistema, sabrá que la escritura representa los sonidos fonemáticos de la lengua. A partir de aquí, iniciaremos el trabajo que pueda facilitar la adquisición de la correspondencia sonido-grafía para la composición de palabras con significado en nuestra lengua.
   - Si, además, el alumno sabe escribir en una lengua que utiliza el alfabeto latino, conocerá los signos vocálicos y consonánticos, las convencionalidades de la escritura: linealidad, orientación izquierda-derecha, distribución del texto en el espacio; reproducirá las grafías y los sonidos, etc. Dado que leer y escribir es más que descifrar y transcribir, tendremos que trabajar la comprensión y la producción de textos.
2. Las competencias básicas o imprescindibles, que se pueden valorar en un primer momento y que constituyen la base del resto de los aprendizajes es-

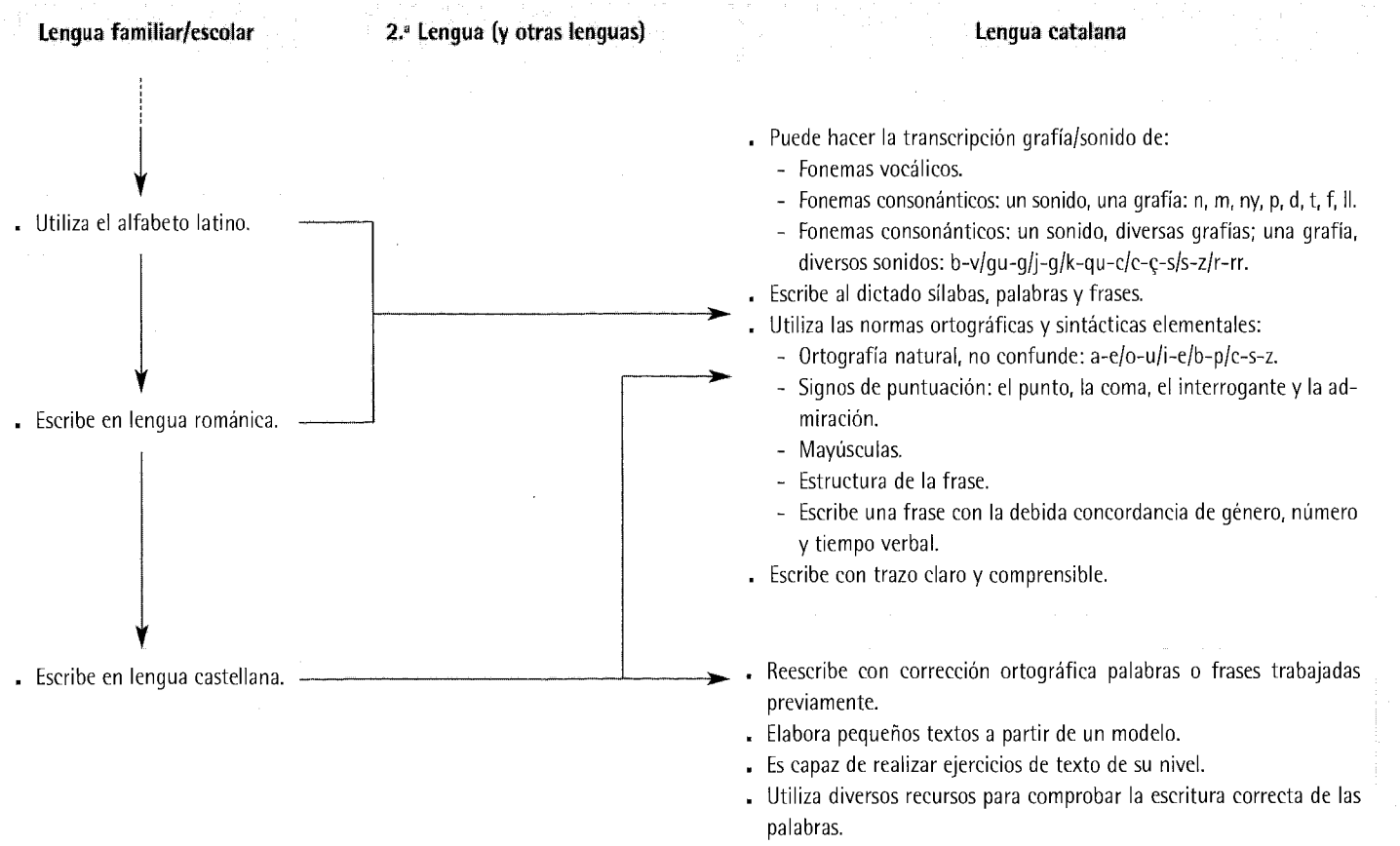
Cuadro 6. Las competencias: comprensión y expresión oral

COMPRENSION Y EXPRESION ORAL		
Lengua familiar →	**2.ª Lengua (otras lenguas)** →	**Lengua catalana**
▪ Comprende los mensajes adecuados a las necesidades escolares y sociales de su edad.	▪ Comprende palabras, frases, explicaciones sencillas en francés o inglés. ▪ Comprende palabras, frases, explicaciones sencillas en otras lenguas.	▪ Comprende algunas palabras. ▪ Interpreta la intencionalidad de una comunicación en función de los elementos no lingüísticos: significado de la imagen, del gesto, de la entonación, la mirada, etc. ▪ Interpreta órdenes sencillas. ▪ Interpreta instrucciones básicas. ▪ Comprende las informaciones básicas de la escuela (qué ha de hacer, cómo y cuándo ha de hacerlo). ▪ Entiende el sentido general de las explicaciones colectivas. ▪ Comprende explicaciones breves, individualizadas, referidas a contenidos. ▪ Comprende las ideas principales de los contenidos propios del curso, siempre que usemos estrategias para facilitarle la comprensión.
▪ Su pronunciación es inteligible. ▪ Su mensaje mantiene un ritmo, no se interrumpe con pausas ni repeticiones. ▪ Ha asimilado un nivel básico de habilidades comunicativas y expresivas. ▪ Expone en orden secuencial hechos y experiencias vividas. ▪ Expresa con claridad sus ideas. ▪ Utiliza el vocabulario propio de la edad.	▪ Su pronunciación es inteligible. ▪ Sigue una conversación del tipo pregunta-respuesta. →	▪ Se interesa por comprender las explicaciones de su nivel escolar. ▪ Se hace entender con algunas palabras, gestos, etc. ▪ Se expresa utilizando nombres y verbos sin concordancia ni nexos. ▪ Se esfuerza por adquirir una buena pronunciación. ▪ Conoce y utiliza el vocabulario trabajado. ▪ Tiene curiosidad por conocer el nombre de las cosas y su significado. ▪ Respeta el turno de palabra.

Cuadro 7. Las competencias: comprensión y expresión escrita


COMPRENSION Y EXPRESION ESCRITA
Lengua familiar/escolar
2.ª Lengua (y otras lenguas)
Lengua catalana
. No ha realizado aprendizaje de lengua escrita.
. Es consciente de la funcionalidad de la lengua escrita.
. Conoce los símbolos sociales más comunes y habituales.
. Su nivel de representación del lenguaje escrito es...
. Conoce el abecedario.
. Domina los movimientos básicos de los trazos del alfabeto latino.
. Conoce la correspondencia sonido-grafía propia de las lenguas fonéticas.
. Copia correctamente un texto con letra de imprenta, mayúscula y manuscrita.
. Conoce escritura no fonética.
. Escribe palabras, frases, pequeños textos.
. Comprende palabras, frases, textos sencillos.
. Puede hacer la transcripción grafía/sonido de:
- Fonemas vocálicos.
- Fonemas consonánticos: un sonido, una grafía: n, m, ny, p, d, t, f, ll.
- Fonemas consonánticos: un sonido, diversas grafías; una grafía, diversos sonidos: b-v/gu-g/j-g/k-qu-c/c-ç-s/s-z/r-rr.
. Escribe al dictado sílabas, palabras y frases.
. Utiliza las normas ortográficas y sintácticas elementales:
- Ortografía natural, no confunde: a-e/o-u/i-e/b-p/c-s-z.
- Signos de puntuación: el punto, la coma, el interrogante y la admiración.
- Mayúsculas.
- Estructura de la frase.
- Escribe una frase con la debida concordancia de género, número y tiempo verbal.
. Escribe con trazo claro y comprensible.
. Conoce escritura fonética.

Lengua familiar/escolar 2.ª Lengua (y otras lenguas) Lengua catalana


Lengua familiar/escolar
2.ª Lengua (y otras lenguas)
Lengua catalana
. Utiliza el alfabeto latino.
. Escribe en lengua románica.
. Escribe en lengua castellana.
. Puede hacer la transcripción grafía/sonido de:
- Fonemas vocálicos.
- Fonemas consonánticos: un sonido, una grafía: n, m, ny, p, d, t, f, ll.
- Fonemas consonánticos: un sonido, diversas grafías; una grafía, diversos sonidos: b-v/gu-g/j-g/k-qu-c/c-ç-s/s-z/r-rr.
. Escribe al dictado sílabas, palabras y frases.
. Utiliza las normas ortográficas y sintácticas elementales:
- Ortografía natural, no confunde: a-e/o-u/i-e/b-p/c-s-z.
- Signos de puntuación: el punto, la coma, el interrogante y la admiración.
- Mayúsculas.
- Estructura de la frase.
- Escribe una frase con la debida concordancia de género, número y tiempo verbal.
. Escribe con trazo claro y comprensible.
. Reescribe con corrección ortográfica palabras o frases trabajadas previamente.
. Elabora pequeños textos a partir de un modelo.
. Es capaz de realizar ejercicios de texto de su nivel.
. Utiliza diversos recursos para comprobar la escritura correcta de las palabras.

bles para aprendizajes posteriores, la evaluación de las competencias en esta área estará relacionada con la identificación de la manera de pensar matemáticamente de este alumno, con su nivel de escolarización en origen y con los nuevos requerimientos de la propuesta de escolarización. Por esto, hacemos un planteamiento general de contenidos curriculares que hay que evaluar, graduados en cuanto a la secuencia lógica de introducción que pretendemos observar. En la práctica, será necesario concretar cada contenido en función del nivel educativo en el que se escolariza al alumno y de la información previa sobre lo que puede haber aprendido (véase el cuadro 8).

Al mismo tiempo que tomamos como referencia unos determinados saberes con relación al pensamiento matemático, también tenemos que adecuar las actividades que presentamos para evitar requerimientos no pertinentes que puedan enmascarar lo que queremos saber.

- Aun cuando presentemos las actividades traducidas al idioma del alumno, muchos de los supuestos habituales en nuestras actividades matemáticas son convenciones de nuestra cultura, pero pueden no ser interpretadas igual por el alumnado de otras culturas (términos que, al traducirlos, pueden

Cuadro 8. Las competencias: área de matemáticas

IDENTIFICACION DE LAS COMPETENCIAS DEL AREA DE MATEMATICAS	
Lógica matemática	**Números y operaciones**
▪ Identifica atributos de un objeto: forma, color y tamaño. ▪ Copia series de dos elementos (alternancia por color, tamaño, forma). ▪ Continúa series iniciadas de dos elementos. ▪ Tiene el concepto de cantidad: igual que..., más que... y menos que.	▪ Cuenta objetos. ▪ Relaciona un número con su cantidad. ▪ Lee y escribe números. ▪ Ordena y compara números naturales. ▪ Completa series numéricas. ▪ Continúa series numéricas (ascendentes, descendientes, lógicas). ▪ Compone y descompone números. ▪ Sabe *sumar* (con uno, dos sumandos, sin llevar, llevando). ▪ Conoce el algoritmo de la suma (vertical, horizontal). ▪ Encuentra el sumando que falta. ▪ Sabe *restar* (sin llevar, llevando). ▪ Conoce el algoritmo de la resta. ▪ Encuentra el minuendo o sustraendo que falta en una resta. ▪ Sabe las tablas de multiplicar. ▪ Sabe *multiplicar* (por una cifra, por más de una cifra, por la unidad seguida de 0).
Figuras y relaciones geométricas	
▪ Localiza figuras geométricas en la realidad. ▪ Identifica figuras y cuerpos geométricos básicos. ▪ Sabe reproducir figuras geométricas. ▪ Sabe reproducir cuerpos geométricos. ▪ Clasifica figuras y cuerpos a partir de criterios establecidos. ▪ Compara ángulos. ▪ Identifica y representa rectas perpendiculares, paralelas.	

Magnitudes y medidas	Números y operaciones (cont.)
▪ Utiliza las unidades del sistema monetario. ▪ Compara y ordena cantidades de una misma magnitud. ▪ Reconoce los símbolos de las unidades de medida. ▪ Conoce y utiliza las principales unidades patrón: m, cm, kg, l, hora, día, semana, mes, año. ▪ Anticipa los resultados de medidas (longitud, capacidad, masa). ▪ Mide y anota correctamente el resultado. ▪ Utiliza instrumentos básicos de medida: regla, cinta métrica, balanza, reloj, calendario, monedas. ▪ Elige las unidades y los instrumentos apropiados para medir (longitudes, capacidades, masa y tiempo). ▪ Resuelve problemas de medidas. ▪ Establece equivalencia entre medidas. ▪ Identifica relaciones entre las diversas unidades de medida. ▪ Utiliza el sistema métrico decimal.	▪ Utiliza el algoritmo de la multiplicación. ▪ Sabe *dividir* (por una cifra, por dos, por la unidad seguida de 0, etc.). ▪ Utiliza el algoritmo de la división. ▪ Utiliza la calculadora. ▪ Asocia la representación gráfica y numérica de las fracciones. ▪ Representa gráficamente fracciones sencillas. ▪ Opera con fracciones: - Sumas (con igual y diferente denominador). - Restas (con igual y diferente denominador). - Multiplicaciones. - Divisiones. ▪ Lee y escribe números *decimales*. ▪ Opera con decimales: - Suma, resta, multiplica, divide. - Coloca los números decimales para hacer sumas y restas. - Ordena y compara. ▪ Resuelve potencias sencillas. ▪ Resuelve *ecuaciones sencillas* con una incógnita. ▪ Sabe interpretar y resolver problemas mudos (de sumas, de restas, de buscar el sumando que falta, de multiplicar, de dos operaciones) . ▪ Comprende y resuelve problemas en su lengua.

cambiar de significado; desconocimiento de las herramientas de trabajo; uso de símbolos diferentes para las mismas cosas, distintos algoritmos, etc.).

- Intentaremos descubrir los contenidos que están más relacionados con los aprendizajes que los alumnos han llevado a cabo en su país; de esta manera se sentirán más seguros y avanzarán a partir de los conocimientos previos.
- Plantearemos preferentemente situaciones en las cuales no sea imprescindible una respuesta verbal y nos apoyaremos con materiales concretos y recursos visuales. El área matemática permite realizar actividades diversas en las que se requiera poco lenguaje verbal.
- Al presentar los contenidos seleccionados, lo haremos de manera contextualizada, intentando relacionarlos con las matemáticas que se utilizan fuera de la escuela y de forma que permitan diferentes caminos de solución.

Identificación de competencias en el desarrollo socioafectivo

El conocimiento del desarrollo socioafectivo estará mediatizado por todo lo que hemos indicado referido a nuevos contextos, diferentes referentes culturales, proceso migratorio, expectativas familiares, etc. y, por ello, es algo que requiere tiempo. Siendo importante este aspecto de los alumnos, es difícil la concreción en los momentos iniciales y proponemos indicadores de aspectos que conviene observar y que nos ayuden a conocer algunas de las pautas de comportamiento y de relación en el proceso de adaptación al nuevo entorno (véase el cuadro 9).

Cuadro 9. Las competencias: desarrollo socioafectivo

IDENTIFICACION DE LAS COMPETENCIAS EN EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

Equilibrio y autonomía personal

- Pide ayuda cuando la necesita.
- Admite la responsabilidad de sus errores.
- Muestra confianza en sí mismo.
- Es capaz de expresar sus sentimientos.
- Concentra la atención en su tarea. Mantiene un ritmo de trabajo constante.
- Está atento a las explicaciones que se le hacen.
- Se esfuerza por mantener el hábito de atender.
- Sabe trabajar individualmente.
- Acaba las actividades en el tiempo acordado.
- Es capaz de orientarse y desplazarse de forma autónoma en el entorno inmediato.
- Está sentado mientras dura la faena.
- Sabe seleccionar el material que necesita para cada tarea.
- Presenta los trabajos de manera clara, limpios y ordenados.

Relaciones interpersonales

- Responde al contacto social.
- Inicia el contacto social.
- Se esfuerza por hacerse entender.
- Valora el trabajo propio y el de los otros.
- Desempeña la tarea que le toca sin interferir en la de los otros, en un trabajo de grupo.

Inserción social

- Utiliza diversas estrategias para comunicarse.
- Discrimina entre conducta aceptable y no aceptable.
- Es capaz de controlar sus emociones delante de situaciones diversas.
- Obedece las órdenes o se esfuerza en seguir las normas de clase.
- Lleva a cabo el trabajo que le toca, sin interferir en el de los otros en un trabajo de grupo.
- Respeta los materiales y las cosas de los otros.
- Comparte los materiales.
- Muestra interés por incorporarse a las actividades que se realizan en la clase.
- Está en silencio en los momentos apropiados.

Proceso de intervención

Desde el momento en que una familia solicita una plaza escolar para su hijo, hasta aquel en que el centro puede configurar un espacio educativo que responda a las necesidades detectadas, se da una serie de actuaciones por parte de diferentes profesionales y servicios. En muchos casos, el volumen de intervenciones puede llegar a dificultar la representación de la globalidad del proceso. Esta circunstancia nos lleva a plantearnos dos cuestiones:

- ¿La diferenciación y la especialización en las actuaciones facilita una mejor acogida, una mejor respuesta a las familias y a los alumnos?
- ¿El volumen de intervenciones garantiza la calidad de la respuesta?

En nuestra opinión, hay que facilitar la interrelación de las actuaciones y es necesario compartir unos criterios básicos que guíen el proceso de evaluación del alumnado extranjero (véase el cuadro 11, en la p. 208).

Así, consideramos que, cuando el centro recibe la demanda de escolarización, ésta se enmarca dentro del plan general de acogida e integración y se toman las primeras decisiones para la intervención.

El proceso comienza con las actuaciones de acogida inicial:

1. Planificamos la primera entrevista con la familia para:
   - Informar sobre el sistema educativo y sobre el centro: horarios, normas, organización, servicios, cómo se establece la comunicación con las familias, etc.
   - Recoger datos personales, familiares, lingüísticos y de la escolarización anterior.
   - Detectar las necesidades de la familia y facilitar el acceso a los materiales y, si es necesario, la tramitación de ayudas.
2. Aplicamos los criterios establecidos para la adscripción al grupo.
3. Decidimos qué día se incorpora el alumno, de manera que, previamente, se pueda informar al equipo docente y se pueda preparar la acogida en el aula.

Iniciada la escolarización, en el proceso de evaluación intervendrán, básicamente, los profesionales del centro con la colaboración, si es necesaria, de los servicios y programas educativos:

1. El tutor o la tutora y el docente al que el centro atribuye esta función (coordinador de acogida/referente/pedagogía terapéutica/psicopedagogía/apoyo a la incorporación tardía, etc.) obtendrán la información significativa necesaria para la identificación de las necesidades del alumno, para programar y ajustar la acción educativa.
2. Utilizaremos como instrumentos de evaluación:
   - La entrevista familiar, para obtener información sobre los indicadores del contexto sociocultural y educativo de origen, del momento del proceso migratorio; compartir las

necesidades derivadas de los requerimientos del nuevo sistema educativo, del centro y, más concretamente, del grupo clase donde está ubicado el alumno.

- Las pautas de observación del alumno sobre: desarrollo socioafectivo (equilibrio y autonomía personal, relaciones interpersonales, inserción social) y competencias en las áreas instrumentales (lengua y matemáticas).
- Las pruebas específicas: adaptación de las pruebas de evaluación inicial del centro en función de los indicadores significativos y evaluables en esta tipología de alumnos, y las herramientas específicas elaboradas para la evaluación del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo.

3. Todos los docentes que intervienen con el alumno compartirán los elementos y criterios para la observación sistemática, fundamentalmente respecto a la adaptación al aula y al centro, a la detección de las actitudes, las habilidades y los procedimientos utilizados en las diferentes áreas (desarrollo socioafectivo).
4. El centro, a lo largo de la evaluación, puede requerir el asesoramiento del EAP y/o del Programa de Educación Compensatoria, si se da alguna de las siguientes situaciones:
   - Los profesionales del centro responsables de la evaluación de este alumno extranjero necesitan compartir las características y los criterios de este proceso para la aplicación de los instrumentos, el establecimiento de la relación con la familia, la interpretación de las respuestas del alumno o, en definitiva, contrastar las diferentes informaciones que permitan la identificación de las necesidades.
   - Se detectan indicadores de NEE por disminución física, psíquica o sensorial o derivadas de una situación social o cultural desfavorecida.
   - En el centro, ciclo o aula se plantean necesidades relacionadas con la educación en la atención a la diversidad cultural y lingüística, la cohesión social, etc.

En cualquiera de estas situaciones, conviene tener presentes las aportaciones del EAP y del Programa de Educación Compensatoria (PEC) que, desde su especialización, pueden acompañar en el proceso a los centros (véase el cuadro 10).

La búsqueda de un modelo para la comunicación

En este proceso se dan diferentes elementos que requieren reflexión. Uno de ellos es el estilo de relación que debemos tener presente para iniciar, establecer y posibilitar la interacción y la comunicación con las familias.

De la experiencia de los primeros contactos se deriva la necesidad de concretar una forma de actuar, que permita progresivamente alcanzar un intercambio comunicativo tan equilibrado e igualitario como sea posible, dentro de un contexto cada vez más próximo y conocido.

La idea que hay detrás de nuestra propuesta de aproximación al alumnado y a sus familias nos debe permitir:

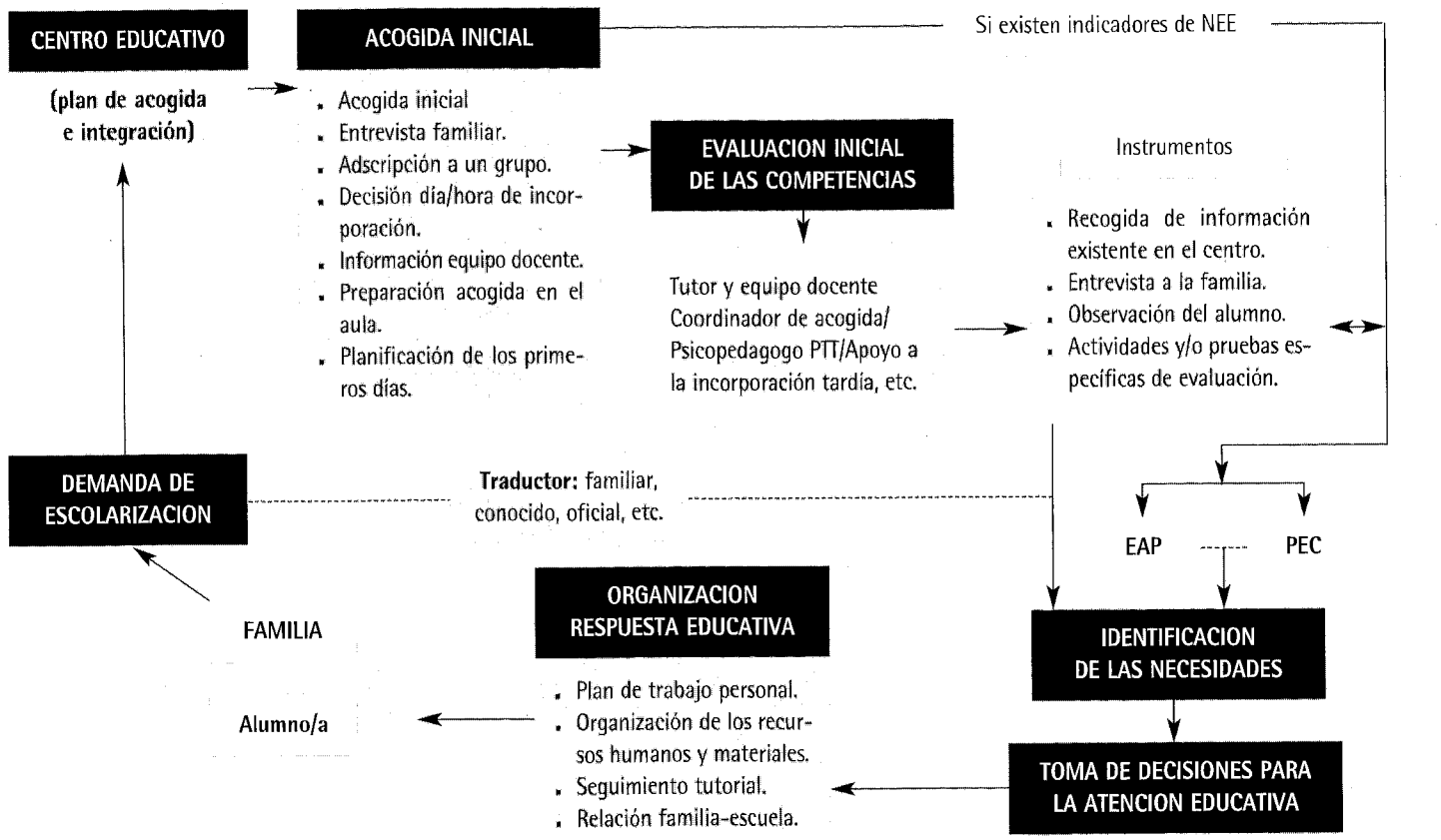
- Tener presente que las dificultades de comunicación mutua derivadas del uso de diferentes códigos lingüísticos y gestuales requieren un tiempo para la aproximación a las distintas representaciones de las situaciones, los servicios, los conceptos, los valores, etc. en dos direcciones. Inicialmente tenemos que admitir y entender los motivos que pueden haber provocado malentendidos, falta de cumplimiento en los acuerdos, desorientación, etc.

Cuadro 10. Aportaciones del EAP y del PEC

DEL EAP
▪ Pautas evolutivas y de desarrollo. ▪ Criterios para valorar la necesidad de exploraciones, diagnósticos y/o utilización de servicios complementarios y específicos. ▪ Criterios que permiten la aceptación y la valoración del modelo educativo familiar. ▪ Criterios para facilitar la orientación a la familia con relación a la identificación y aceptación de las necesidades. ▪ Conocimiento de los déficit, tipos y grados. La discapacidad en función del déficit. ▪ Análisis de la afectación de las capacidades y su compensación con apoyos y ayudas. ▪ Criterios metodológicos: significación y funcionalidad de las secuencias de enseñanza y aprendizaje. ▪ Criterios para la organización del currículo teniendo presentes las competencias básicas: atención a la diversidad. ▪ Información sobre recursos y materiales específicos.
DEL PEC
▪ Criterios sobre el modelo de comunicación que puede facilitar las primeras aproximaciones al alumno y a su familia. ▪ Criterios para la aproximación a diferentes modelos educativos familiares. ▪ Información sobre los factores culturales y sociales que pueden caracterizar a determinados grupos (discriminación positiva). ▪ Aportación de elementos que pueden caracterizar determinadas situaciones educativas escolares de origen. ▪ Estrategias para facilitar la comprensión de determinadas respuestas familiares y del alumno delante de exigencias específicas del nuevo contexto. ▪ Información sobre recursos y materiales específicos. ▪ Ayudar en el análisis para «equilibrar y discriminar» lo cultural, socioeconómico y las necesidades derivadas de algún posible déficit. ▪ Información para discriminar modelos y materiales de evaluación teniendo presentes interferencias cargadas de referentes culturales.

- Pensar que las familias y los alumnos se encuentran en un momento y una situación concreta en la sociedad de acogida. Para equilibrar las dificultades de adecuación al contexto, necesitan poner en funcionamiento estrategias, habilidades y esfuerzos muy significativos relacionados con elementos lingüísticos, laborales, sociales y económicos. Esto, muchas veces, genera desconfianza, derivada del agotamiento que provoca la protección delante de ciertos requerimientos y cuando no se puede contextualizar (entender y relacionar) toda la información que llega.
- Establecer la comunicación lo antes posible, creando un clima informal, facilitando el establecimiento de la confianza mutua de manera que los pri-

Cuadro 11. Proceso de intervención para la evaluación del alumnado extranjero de nueva incorporación al sistema escolar



mer
Ente
cilit
la fa
Con
esta
tirse
Iden
ling
con
los
lida

Somos
que evidencia
poner un ret
constantes pa

Instr

La prop
sideramos ne
La r
acci
y de
La i
ren
ción
y la

Esto sig
luación que

Entrev

En cua
del proceso c
vistas con las
diferenciales
les, sociales,
ficación, para
Inic
y de
Pla
ter

meros encuentros sean gratificantes para ambas partes.

- Entender que el grado de relevancia de determinadas informaciones que facilitemos estará condicionado por el desconocimiento inicial de la cultura de la familia y de sus prioridades o necesidades básicas del momento.
- Concretar, en la medida de lo posible, un único profesional referente que pueda establecer de forma progresiva la relación con la familia y ésta puede sentirse más cómoda al depositar la información y al plantear sus dudas.
- Identificar que el conocimiento de aspectos generales (culturales, sociales, lingüísticos) de un colectivo en particular, que nos ha aportado la relación con un grupo de familias y alumnos, siempre teniendo presente no caer en los estereotipos, nos ayudará en futuras relaciones. Por ello, es de gran utilidad pensar en qué posibilidades nos aporta esta comunicación.

Somos conscientes de que, para evitar que la reflexión aparezca en el momento en que evidenciamos el fracaso en los diferentes intentos comunicativos y que esto pueda suponer un retraso en las actuaciones, necesitamos un entrenamiento y una adecuación constantes para la incorporación de todos estos aspectos.

Instrumentos de evaluación

La propuesta de evaluación presentada responde a dos ideas de base que consideramos necesario volver a resaltar ahora:

- La recogida de información ha de tener presente al alumno, pero en interacción con los diferentes contextos: familiar, social y escolar; de procedencia y de acogida.
- La intervención en distintos momentos y por parte, si es necesario, de diferentes profesionales, ha de ser compartida y permitir la recogida de información, el análisis para la identificación de las necesidades, la toma de decisiones y las propuestas para la organización de la respuesta educativa adecuada.

Esto significa para nosotros una opción con relación a los instrumentos de evaluación que se pueden utilizar y a los que nos referimos a continuación.

Entrevista familiar

En cualquier situación (familias autóctonas, momentos de conflicto, seguimiento del proceso de aprendizaje, etc.), consideramos importante la planificación de las entrevistas con las familias. Obviamente, en estos casos, dada la gran diversidad de aspectos diferenciales propios de la situación (desconocimiento de la lengua, diferencias culturales, sociales, proceso migratorio, etc.), todavía valoramos más la necesidad de esta planificación, para poder controlar la adquisición de los objetivos de nuestra intervención.

- Iniciaremos el contacto explicando a la familia la importancia de la evaluación y de la recogida de información.
- Plantearemos un espacio-tiempo donde sea posible una conversación distendida y aparentemente no estructurada, siempre huyendo de la interro-

gación o del cuestionario. Tanto los objetivos como los temas estarán previamente identificados y planificados.

Centro: ..... Curso 200..... / 200.....

HOJA DE REGISTRO DE LA ENTREVISTA FAMILIAR

Nombre y apellidos: .....

Fecha de la entrevista: .....

Personas presentes: .....

Datos personales

Fecha de nacimiento:..... Población y país de procedencia: .....

Fecha de llegada a Cataluña: ..... Itinerarios escolares en el país de acogida: .....

.....

Dirección: .....

Teléfono y horario de contacto de los padres y/o de la persona de referencia familiar: .....

.....

El contexto sociocultural en origen

- Características del lugar de origen (zona geográfica, tipo de población, servicios...): .....
- Lenguas de relación (lengua familiar, escolar, laboral, otras lenguas conocidas...): .....
- Estructura y relaciones familiares (composición, ocupación, vivienda, relaciones, actitud hacia el hijo/a...): .....
- Situación laboral (salud, hábitos alimenticios y de higiene, experiencias vitales significativas, uso de la calle...): .....

El contexto escolar en origen

Alumno no escolarizado

- Motivos de la no-escolarización: .....
- Habilidades escolares, materiales utilizados, motivación para el aprendizaje escolar, personas responsables de enseñarle...): .....
- Tareas domésticas o del entorno próximo que ha desarrollado: .....
- Horario de realización de las actividades rutinarias (fijo, flexible, sin horario...): .....

Alumno escolarizado

- Características del centro (tipo, horario, espacios, materiales escolares, profesorado, relación familia-centro...): .....

- Grado y nivel de escolarización (asistencia, duración, continuidad, niveles cursados...): .....
- Tipo de escolarización (lengua/s de aprendizaje, nivel de alfabetización, lenguas extranjeras, actitud escolar...): .....
- Expectativas escolares del padre y de la madre: .....

El proceso migratorio

- Cronología (fecha de inicio, fecha de llegada de los miembros de la familia, reagrupamiento...): .....
- ¿Qué sabe el hijo/a de la planificación y de los motivos de la emigración?: .....
- Expectativas actuales respecto al hijo/a: .....
- Situación inicial de adaptación al país de acogida (actitudes, relaciones, vivencia de los cambios de clima, alimentación, horarios...): .....

Las competencias actuales del alumno

Área de lengua

- Comprensión general ligada al contexto familiar y a otros contextos.
- Expresión: dominio del código lingüístico, habla.
- Comprensión y expresión escrita en la lengua familiar.
- Comprensión y expresión oral en las lenguas vehiculares.
- Conocimiento de escritura y actitud hacia las lenguas vehiculares.

Área de matemáticas

- Valoración del aprendizaje de las matemáticas (números, operaciones y problemas; magnitudes y medidas...).
- Aplicación a la vida diaria. Resuelve situaciones mediante cálculos matemáticos.

Desarrollo socioafectivo

- Habilidades sociales: normas básicas de relación, adaptación a diferentes situaciones, pautas de colaboración - interacción social. Relaciones afectivas.
- Adquisición de hábitos básicos.
- Actitud y comportamiento delante de las situaciones adversas, manifestación y control de las emociones y sentimientos.

Otros datos .....

Pautas para la evaluación de las competencias de las áreas instrumentales (lengua y matemáticas) y del desarrollo socioafectivo

Una vez establecida la relación entre las lenguas que conoce el alumno (familiar, escolar, segundas lenguas) y la vehicular, iniciaremos la evaluación del nivel de representación que tiene de nuestro código lingüístico (véanse los cuadros 6, 7, 8 y 9). Se trata de identificar las relaciones que establece entre las lenguas que conoce y la nuestra, aspecto importantísimo para organizar la propuesta de enseñanza-aprendizaje evitando comenzar con objetivos y actividades por debajo de sus posibilidades reales. Tener acceso a lo que el alumno sabe y poder iniciar la propuesta con unas actividades significativas no infantilizadas -tiene que comenzar por la «a»-, ajustadas a las posibilidades reales —puede escribir palabras aunque no sepa su significado— y teniendo presentes los aspectos motivacionales con relación a una perspectiva de adquisición más conectada con la de los iguales y los requerimientos del resto de las áreas.

Los materiales o la propuesta concreta de actividades también dependerán de las posibilidades de interacción con el alumno, de la edad y del nivel educativo.

Indicadores para las observaciones del desarrollo socioafectivo

Ya hemos señalado anteriormente que las pautas recogidas en el cuadro 9, hacen referencia a elementos generales y por lo tanto que requieren de más concreción. También hemos apuntado que estas observaciones necesitan ubicación en el tiempo y diversidad de situaciones y por lo tanto, no podemos realizar sólo un registro en los primeros momentos de la incorporación del alumno al centro. Tenemos que entender los indicadores que se presentan como aspectos que hay que tener presentes por parte de todos los docentes y profesionales implicados con el alumno, para valorar las diferentes respuestas de relación y adaptación en el contexto del aula.

Pruebas de evaluación

Herramientas para la detección de los conocimientos previos del alumnado inmigrante (Material del Programa de Educación Compensatoria. Barcelona- 2001)

El objetivo de estas pruebas es ayudar al profesorado a conocer las competencias básicas del alumnado de nueva incorporación adquiridas en el período de escolarización anterior, respecto a los contenidos curriculares de las áreas de lengua y matemáticas.

En el área de lengua, incluyen unas actividades de comprensión y expresión escrita en algunos idiomas, con el objetivo de averiguar si han adquirido un nivel básico de lectoescritura en su lengua.

Respecto al área de matemáticas, se desarrollan actividades de numeración, cálculo, seriaciones, medidas y magnitudes, problemas, geometría y lógica.

Pruebas adaptadas de evaluación inicial del propio centro educativo

Muchos centros disponen de pruebas de evaluación inicial, referidas a contenidos mínimos de algunas áreas que utilizan durante los primeros días del curso para establecer los conocimientos de los alumnos en los diferentes niveles educativos. Si

es así, valoramos importante que se utilicen como material de evaluación para identificar qué conoce con relación a los diferentes requerimientos del curso donde se incorpora. Está claro que, si es un alumno que desconoce la lengua de aprendizaje, y ya hemos establecido de forma aproximada qué relación hay entre su conocimiento de lengua escrita y la que le pedimos, facilitaremos la adaptación de algunas de las actividades para que la lengua no sea una dificultad añadida y pueda enmascarar otros conocimientos o posibilidades del alumno.

Las adaptaciones pueden contemplar:

- Apoyos visuales, manipulación de materiales concretos, comparación, diversificación en la presentación de las actividades. Plantear actividades en las que la respuesta verbal no sea imprescindible.
- Simplificación, ejemplificación con práctica previa, imitación-repetición en la demanda de ejecución. Adaptación del tiempo.
- Traducción de algunos enunciados o presencia de traductor, cambio del objetivo de la actividad: utilizarla para averiguar si está familiarizado con este contenido o esta tipología de ejercicio.

Bibliografía

AA.VV. (1999): «Currículum escolar i atenció a la diversitat». *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 3, núm. 2.

AA.VV. (2002): «Interculturalismo y ciudadanía». *Cuadernos de Pedagogía*, 315.

AA.VV. (2003): «La integración del alumnado inmigrante». *Aula de Innovación Educativa*, 126.

ATXOTEGUI, J. (2000): *Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y psicosocial.* Ponencia presentada al Segundo Congreso sobre la Migración en España. Madrid.

BADIA, I. (2002): *Diccionari de les llengües d'Europa.* Barcelona. Enciclopèdia Catalana S.A.

CARBONELL, F. (1997): *Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en educació.* Barcelona. Altafulla.

COLOMER, T.; MASOT, M.T.; NAVARRO, I. (2001): «L'avaluació psicopedagògica. Concepte, finalitat i marc on es situa». *Àmbits de psicopedagogia*, 2, pp. 15-18.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992): *Currículum. Educació primària.* Barcelona. Generalitat de Catalunya.

– (2000): *Informes d'ensenyament. Escolarització d'alumnat fill de famílies immigrants.* Barcelona. Generalitat de Catalunya.

– (2001): *Pla d'acollida del centre educatiu.* Barcelona. Generalitat de Catalunya.

GRUP DE TREBALL (2002): «La escolarización del alumno inmigrante extranjero con necesidades educativas especiales». 71607/CP/2/2000-1-SE-COMENIUS-C2. Barcelona.

JORDAN, J.A. y otros (1998): *Multiculturalisme i educació.* Barcelona: Edicions Proa S.A.

LOSADA, T. (1999): «Tendencias de la inmigración marroquí y aproximaciones interculturales». *Revista Migracions*, 5.

PLANAS, N. (2002): «Identidad y aprendizaje en alumnos inmigrantes». *Aula de Innovación Educativa*, 119, pp. 71-74.
PUIGDELLÍVOL, I. (1998): *La educación especial en la escuela integrada.* Barcelona. Graó.
TREPPTE, C. (1997): *Aprender también quiere decir levantar puentes.* Gerona. Gramc.
VILELLA MIRÓ, X. (1997-1998): *Millorar l'atenció a la diversitat multicultural des de l'àrea de matemàtiques: elaboració d'unes pautes que profitin la potencialitat de tots i totes.* Licencia de estudios del departamento de enseñanza. Barcelona.

10

La evaluación psicopedagógica del alumnado con pérdida auditiva escolarizado en modalidad oral

M. Claustre Cardona Pera
CREDA del Baix LLobregat

Introducción

La propuesta para la evaluación psicopedagógica del alumnado con pérdida auditiva escolarizado en la modalidad oral que presentamos es el fruto de la experiencia de más de doce años, a lo largo de los cuales, los miembros del equipo del CREDA Baix Llobregat hemos trabajado en colaboración para ir perfilando y definiendo todos aquellos términos que permiten dar una buena respuesta educativa a todos y cada uno de nuestros alumnos con pérdidas auditivas. Día tras a día, año tras año, hemos ido puliendo, ajustando, mejorando, modificando actuaciones para que esta respuesta permita realmente el crecimiento personal, social y cognitivo de estos alumnos a pesar de su competencia lingüística. Dentro de estas actuaciones se incluye un diseño de evaluación psicopedagógica, el que presentamos, que pone el acento en aquellos aspectos clave del desarrollo de los niños y las niñas con pérdida auditiva y su incidencia en el acceso al currículo con el fin de mejorar las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A la vez, es una propuesta que quiere respetar la colaboración entre dos servicios educativos, los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP) y unos específicos como son los Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (CREDA). Es por eso por lo que el énfasis en la evaluación psicopedagógica desde un CREDA recae en la especificidad de lo que provoca la pérdida auditiva en el desarrollo comunicativo, lingüístico, cognitivo, personal y social del niño, en la manera como va configurando su desarrollo, en cómo estos aspectos inciden en su

acceso al currículo y, finalmente, en el tipo de estrategias necesarias para compensar sus consecuencias.

Para ajustar realmente esta especificidad, hace falta hablar, en primer lugar, de cuáles son y qué comportan las dificultades auditivas. Con este objetivo, dedicamos los dos primeros apartados para describir cómo funciona la audición, las dificultades auditivas que se pueden generar y cómo éstas inciden en el desarrollo general del niño. Por último, en el tercer apartado, se entra ya de pleno en el tema de la evaluación psicopedagógica del alumnado con pérdida auditiva. Una consideración que conviene tener en cuenta es que los profesionales que intervienen con niños con dificultades auditivas son diversos y cada uno de ellos aporta datos que tienen su incidencia en el desarrollo actual y futuro de aquel niño. En consecuencia, la recogida, la selección y el análisis de la información es un punto que hay que tratar para, finalmente, elaborar una propuesta de evaluación psicopedagógica que se ajuste en los términos ya descritos más arriba.

Las dificultades auditivas

Tipos de pérdida auditiva

En las aulas es posible encontrar alumnos que presentan algún tipo de pérdida auditiva. El abanico de posibilidades es extenso: desde niños con dificultades derivadas de problemas médicos como resultado de resfriados de las vías altas (caso de las otitis) a otros que tienen pequeñas malformaciones que les impiden la transmisión correcta del sonido. Hay otros niños, no obstante, cuyas dificultades auditivas van más allá de problemas de transmisión del sonido y tienen que ver con cómo éste se percibe. La incidencia de estas situaciones diversas será, asimismo, diversa.

Así pues, cuando hablamos de pérdida auditiva, englobamos una variedad de situaciones que hace que, ante este término, sólo se pueda decir que existe algún tipo de dificultad auditiva, pero no nos sirva para definir el perfil de los alumnos ni las necesidades que puedan derivar de este tipo de dificultad. Por lo tanto, es útil saber de qué hablamos cuando lo hacemos de pérdida auditiva a fin de poder comprender las necesidades educativas de la diversidad de alumnos con problemas de audición.

El órgano de la audición y su funcionamiento

Este órgano está formado por tres partes claramente diferenciadas que describimos a continuación.

El *oído externo* tiene la función de captar los estímulos auditivos y dirigirlos hacia el oído medio. Está formado por el pabellón auricular y el conducto auditivo externo (CAE). En este nivel, podemos encontrar disminución de la audición debido a una mala formación del pabellón auditivo (puede quedar reducido a una pequeña protuberancia o no existir) o que el CAE sea inexistente. En el primer caso, la disminución de la audición viene dada por la reducción de posibilidades de captación del sonido, puesto que el pabellón auditivo tiene esta función. En el segundo, la dificultad reside en la transmisión del sonido captado hacia el oído medio.

El *oído medio*, a través de diferentes elementos, tiene la misión de transmitir el sonido hacia el oído interno. Está formado por el tímpano, la cadena de huesecillos y la trompa de Eustaquio. Su tarea puede verse afectada a varios niveles y por varias razones. Así, se podría dar una carencia de tímpano o una reducción de su flexibilidad, que haría conflictiva la transmisión del sonido hacia el oído interno. También, en lo que respecta al tímpano, podríamos encontrar dificultades derivadas de su poca o nula vibración debido a un desequilibrio entre la presión externa (a través del conducto auditivo) y la interna (regulada a través de la trompa de Eustaquio). Este desequilibrio se da cuando, por motivos médicos, como ocurre en el caso de los resfriados tubáricos o las otitis serosas, se crea una presión negativa dentro de la caja timpánica que impide la vibración, lo que, lógicamente, repercute en la transmisión del sonido. Finalmente, también, podemos encontrar problemas en la cadena de huesecillos, como es el caso de la otoesclerosis, que inciden en el mecanismo de transmisión del sonido, impidiendo la tarea que tienen que llevar a cabo.

Todos estos problemas referentes a la captación y transmisión de los estímulos sonoros inciden en la cantidad de estímulo sonoro que es captado. La pérdida auditiva en el caso, por ejemplo, de ausencia total de oído medio se traduciría en una sordera alrededor de 60dB por vía aérea. Hace falta decir que la percepción vía ósea es normal, que «el niño se oye hablar a sí mismo por autofonía, cosa que le permite controlar el ritmo de la palabra, su intensidad, su melodía y su timbre. Estas sorderas no producen deformaciones de la palabra» (Lafon, 1987).

Las pérdidas auditivas de transmisión, normalmente, tienen solución médica o quirúrgica. En caso de que sea necesario el uso de prótesis auditivas, se obtienen buenos resultados toda vez que la magnitud de la pérdida no es muy importante y no afecta a la calidad de la percepción de los sonidos. Por lo tanto, la amplificación es un buen recurso.

El *oído interno*, formado por la cóclea, el laberinto posterior y la parte periférica del nervio vestibulococlear, tiene la función de transformar la energía mecánica procedente del oído medio en impulso nervioso. Las células ciliadas de la cóclea son las encargadas de transformar la energía en impulsos bioeléctricos, los cuales, vía nervio auditivo, serán enviados hacia el córtex auditivo del cerebro donde se dará una interpretación de la señal acústica. En el oído interno, las dificultades acostumbran a localizarse o bien en la cóclea, generalmente por mal funcionamiento de las células ciliadas, o bien en la unión célula-fibra nerviosa.

Las dificultades que este mal funcionamiento genera son de tipo neurosensorial o perceptivo y afectan no sólo a la cantidad sino, también, a la calidad de la audición. Esto implica que, normalmente, haya una relación directa entre magnitud de la pérdida e inteligibilidad, lo que implicará la necesidad de utilizar la lectura labial en el caso de la percepción del lenguaje oral. Estos tipos de pérdidas necesitan el uso de prótesis auditivas. Actualmente, cuando se comprueba que éstas no comportan una ganancia protética suficiente, queda la solución quirúrgica del implante coclear.

Finalmente, es necesario comentar que, en ocasiones, se puede dar una pérdida auditiva mixta, esto es, con dificultades tanto de percepción como de transmisión.

A fin de poder comprender las dificultades auditivas que el niño o la niña pueda tener, es importante localizar dónde se da el mal funcionamiento auditivo. Si la pérdida se sitúa en la transmisión del sonido, ésta no suele superar los 60 dB y no afecta a la calidad de la percepción del sonido. No es éste el caso de las pérdidas neurosensoriales o perceptivas, las cuales, además de las dificultades de percepción de tipo cuantitativo, afectan, también, a la calidad de percepción.

Grados de pérdida auditiva

Sin embargo, no sólo es importante conocer el tipo de pérdida, es decir, si es conductiva, neurosensorial o mixta, sino también su grado.

La audiometría tonal permite saber la respuesta a tonos puros a diferentes intensidades y establecer el umbral de audición. La Oficina Internacional de Audiofonología (BIAP [Bureau International d'AudioPhonologie]) propone una gradación de deficiencia auditiva y clasifica las sorderas en grupos según la media de las pérdidas en las frecuencias 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz y 4000 Hz (promedio HAIC: BIAP, 1997). Esta clasificación tiene la ventaja de permitir saber de qué pérdida auditiva se trata cuando se plantea la reeducación y así deducir las dificultades que va a encontrar aquel niño en la adquisición del lenguaje; no obstante, a su vez, tiene el inconveniente de ser demasiado esquemática y no considerar otras variables como son el momento de aparición de la sordera, el de adaptación de la prótesis, la actitud familiar, las posibilidades intelectuales, etc.

Siguiendo esta clasificación, tenemos:

- *Audición normal:* cuando la pérdida HAIC no supera 20 dB.
- *Pérdida auditiva ligera:* cuando el valor HAIC va de 20 dB hasta 40 dB.
- *Pérdida auditiva mediana:* cuando el valor HAIC va de 40 dB hasta 70 dB.
- *Pérdida auditiva severa:* cuando el valor HAIC va de 70 dB hasta 90 dB.
- *Pérdida auditiva profunda:* cuando el valor HAIC supera 90 dB.

Las pérdidas auditivas profundas se subclasifican a su vez según el margen frecuencial de la respuesta audiométrica:

- *Pérdida profunda de 1.er grado:* con restos audiométricos hasta la frecuencia 4000 Hz.
- *Pérdida profunda de 2.º grado:* con restos audiométricos hasta la frecuencia 2000 Hz.
- *Pérdida profunda de 3.er grado:* con restos audiométricos, como mínimo, hasta la frecuencia 1000 Hz.
- *Pérdida profunda de 4.º grado:* con restos audiométricos hasta la frecuencia 750 Hz.

La cifra, dada en decibelios (dB), corresponde a la pérdida de audición en relación con la audición normal. Este dato permite establecer una cierta relación entre la curva obtenida y la previsión de dificultades que se puedan dar en la adquisición del lenguaje oral. Así, vemos lo siguiente:

- En una pérdida auditiva ligera de entre 20-40 dB, la palabra normal es percibida con pocas dificultades, pero puede haber errores de percepción en entornos ruidosos.

- En una pérdida auditiva mediana, de 40 a 70 dB, la palabra se percibe, pero con dificultad, y hace falta el uso de prótesis.
- En el caso de las pérdidas severas (70-90 dB), las dificultades de percepción del lenguaje oral son ya muy importantes: es necesario un uso intenso de la lectura labial y los audífonos tienen un papel clave.
- En la pérdida auditiva profunda, más de 90 dB, el aprendizaje del lenguaje oral es realmente difícil: hace falta un trabajo específico y la lectura labial es indispensable.

Estaríamos de acuerdo con Quigley y Paul (1984) cuando afirman que «en algún momento del contínuum audiológico hay una discontinuidad funcional: a la hora de aprender, la persona es principalmente visual en lugar de auditiva». Ésta sería la frontera entre los niños cuya pérdida auditiva queda compensada con la ayuda del audífono y aquellos que, aun cuando éste es una ayuda, no es suficiente para la captación del lenguaje oral y necesitan apoyarse en la lectura labial.

Según esto, se considerarían sordos aquellos niños con pérdida auditiva neurosensorial que, a pesar de una buena amplificación, ésta no fuera suficiente para la discriminación del lenguaje y del habla. La amplificación puede dar información de ciertos ruidos ambientales o de una entonación general del lenguaje. Generalmente, el umbral estaría en una pérdida de 85-90 dB o más. Por otra parte, estarían todos aquellos niños con una pérdida auditiva menos severa que podríamos considerar como hipoacúsicos. Sus pérdidas pueden ser neurosensoriales, conductivas o mixtas.

Otros factores que influyen en el desarrollo del alumnado con pérdidas auditivas

Además del grado y del tipo de pérdida auditiva, hay otros factores que tendrán una influencia determinada en el desarrollo del niño. El momento de aparición de la pérdida (si se ha dado antes o tras la adquisición del lenguaje y si ésta ha sido detectada pronto y se ha actuado, como la protetización con la mayor brevedad posible) es un aspecto que tiene un peso determinante en la evolución de los niños con pérdidas auditivas. Factores personales como la capacidad intelectual y las características de personalidad actuarán también de una manera u otra con respecto a esta evolución. Por otra parte, el niño con pérdida auditiva no está solo, sino que el entorno también aporta elementos que influirán en su evolución.

Tendremos, por una parte, los factores familiares que jugarán un papel esencial. El conocimiento previo de la familia sobre lo que la sordera significa puede incidir en la manera como ésta es aceptada y en cómo se reacciona ante ella. Otro factor importante es la actitud comunicativa de las personas más próximas al niño y el tiempo dedicado a actividades conjuntas.

También los factores sociales tendrán un papel influyente, sobre todo con respecto a la acogida del entorno y a las posibilidades relacionales que éste le pueda ofrecer.

Todavía quedarán los factores referidos a la intervención que influirán en su evolución. Factores importantes son tanto el tipo como el modo de intervención temprana. Una vez en la escuela, las características del centro, su organización y, sobre todo, el estilo educativo tendrán un papel relevante.

Vemos, pues, que la clasificación diagnóstica no es por ella misma suficiente para darnos información sobre lo que un niño o una niña con pérdida auditiva necesita. Hace falta una valoración de las habilidades lingüísticas y una consideración de las necesidades individuales para poder planificar un programa de intervención. No obstante, sí que nos permite prever, a grandes rasgos, cuáles serán sus necesidades y dirigir las actuaciones para definir el perfil en la línea que su pérdida auditiva nos pueda hacer pensar.

Incidencia de la pérdida auditiva en el desarrollo

La pérdida auditiva y la adquisición del lenguaje oral

La disminución de la capacidad de percepción auditiva incide, consecuentemente, en la captación de los estímulos auditivos. La mayoría de lenguas se transmite por vía oral aun cuando puedan tener representación escrita; por lo tanto, es de prever que las personas que tengan dificultades auditivas presenten también dificultades en el aprendizaje del lenguaje transmitido por vía oral. Así pues, no es que los niños sordos tengan un problema específico con el lenguaje, sino que son las dificultades para su recepción lo que, lógicamente, incide en su aprendizaje. Tal y como afirman Freeman y Blockberger (1987) «adquirir un lenguaje oyendo sólo fragmentos o viendo una representación parcial en los labios es realmente una tarea difícil». En la medida en que la dificultad de percepción sea más o menos importante, incidirá en aspectos concretos o más generales. Por ejemplo, una pérdida ligera puede tener como consecuencia dificultades en alguna característica fonológica mientras que pérdidas profundas tienen una incidencia en el aprendizaje global del lenguaje oral.

Uno de los datos obtenidos de las diversas investigaciones llevadas a cabo con alumnos con pérdidas auditivas es que, incluso niños con pérdidas poco importantes pueden presentar dificultades lingüísticas, lectoras o académicas (Ross, Bracket y Maxon, 1991). No obstante, con una intervención temprana, incidiendo en el control auditivo y en favorecer la comunicación, junto con un programa educativo adecuado, los alumnos con pérdidas entre ligeras y moderadas pueden lograr un nivel alto de competencia lingüística.

Un grupo de especial interés son los niños con pérdidas conductivas fluctuantes debidas a otitis. Los que padecen este tipo de trastorno, sobre todo si son serosas, se ven afectados por una disminución de la audición durante el episodio. Si estos episodios se van reproduciendo una y otra vez, sobre todo en el momento más sensible de adquisición del lenguaje, su desarrollo se puede ver afectado. Shriberg y Kwiatkowski (1982) encontraron que un tercio de los niños que recibían atención logopédica había padecido episodios recurrentes de problemas de oído medio. El debate sobre el grado de riesgo en el lenguaje de estos alumnos ha sido intenso. Muchos estudios refieren las dificultades de estos niños con el lenguaje, pero, en la mayoría de ellos, los efectos negativos se dan en los dos primeros años de vida. En estudios de seguimiento a largo plazo, se muestra cómo estos efectos generalmente no persisten. Bishop y Edmundson (1986) sugieren que la

otitis por sí sola no constituye un riesgo de trastorno de lenguaje si bien se puede dar el caso de que interaccione con otros factores de riesgo en niños vulnerables a dificultades de lenguaje.

No obstante, son las pérdidas severas o profundas las que realmente inciden de lleno en la adquisición del lenguaje oral puesto que, cuanto más grande es la pérdida auditiva, mayor es su impacto sobre el desarrollo del lenguaje y el habla. Con todo, hay que remarcar que la incidencia del grado de pérdida puede quedar matizada, tal y como ya hemos mencionado anteriormente, por otros factores:

- Diagnóstico precoz.
- Momento de aparición de la pérdida.
- Uso de amplificación con la mayor brevedad posible.
- Entorno comunicativo.
- Inicio de la intervención.
- Aceptación familiar del déficit.

Así, la evolución de un niño cuya sordera ha sido detectada muy pronto, que forma parte de una familia que comprende sus necesidades comunicativas, lingüísticas y afectivas, a quien se ha puesto prótesis tan pronto como ha sido posible, etc. puede ser muy diferente de la de aquel otro cuya sordera se ha detectado muy tardíamente y con quien no se ha practicado ninguna intervención.

La investigación sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral en sordos severos y profundos es muy extensa e incluye tanto estudios sobre el desarrollo general, como más específicos centrados en áreas concretas, por ejemplo, la sintaxis o la adquisición del lenguaje escrito. Dado que el objetivo de este trabajo es incidir en la valoración psicopedagógica de los alumnos sordos y no, en cambio, redactar un tratado sobre ellos, nos parece más adecuado ofrecer unas características generales sobre las dificultades que éstos pueden tener en la adquisición del lenguaje oral y remitir a diferentes lecturas para aquellos que quieran saber más sobre el tema (véase Lafon, 1987; Silvestre y otros, 1998, 2002; Díaz-Estébanez y Marchesi, 1997; Paul, 2001).

Según Paul (2001), el análisis de los diferentes estudios sobre la adquisición del lenguaje oral por parte de las personas sordas severas y profundas se podría resumir en las características siguientes (p. 215):

- El desarrollo del lenguaje es cualitativamente similar y cuantitativamente retrasado comparado con el de sus compañeros sin dificultades auditivas. Y esta característica ha sido observada en todos los componentes del lenguaje: fonológico, sintáctico, semántico y pragmático.
- Por lo general, el sistema lingüístico de estos alumnos parece gobernado por reglas; no obstante, el sistema puede estar regulado sólo parcialmente debido a la información incompleta o descuidada que pueden obtener estos alumnos a partir del uso de los recursos de que disponen: la lectura labial y el uso de los restos auditivos.
- Los resultados más espectaculares están asociados a aquel alumnado que ha podido beneficiarse de un programa oral intensivo en el que la amplificación y la intervención temprana han sido prioritarias.

Con respecto a la adquisición del lenguaje escrito, Paul (2001) aporta también el siguiente resumen (p. 219):

- Uno de los resultados más impresionantes con respecto al aprendizaje del lenguaje escrito se puede ver en estudios basados en programas orales integrados que utilizan acercamientos tradicionales orales, específicamente auditivo-verbales. Las puntuaciones en lectura son siempre más altas que las obtenidas por los alumnos educados oralmente en otros tipos de programas.
- Los sordos orales que pueden lograr una combinación favorable de factores como una habilidad intelectual, un entorno educativo favorable, una intervención temprana y un fuerte apoyo familiar tienen por lo general potencial para desarrollar puntuaciones más altas que no los niños con pérdida auditiva.
- Es posible que la afirmación hecha a partir del estudio de Geers y Moog (1989) se pueda generalizar a los alumnos sordos educados oralmente con experiencias similares: «Los factores básicos asociados al desarrollo de la lectoescritura en esta muestra educada oralmente son un buen uso de los restos auditivos, una amplificación temprana, una buena actuación educativa y, por encima de todo, una habilidad en lenguaje oral, incluyendo vocabulario, sintaxis y habilidades discursivas» (p. 84).

Otro grupo que hace falta distinguir son los niños con implantes cocleares. Los efectos del implante coclear han sido documentados; así, por lo general, estos niños obtienen mejores resultados en tests de percepción del habla, en producción del habla, en medidas de adquisición del lenguaje y en lectoescritura. Uno de los estudios más extensos sobre los efectos de estos implantes se puede encontrar en el monográfico de Geers y Moog (1994). En este trabajo, los autores remarcan que los resultados obtenidos, lo han sido a partir de unas condiciones determinadas: eran niños que habían sido juzgados de tener un buen pronóstico para desarrollar lenguaje oral como medio primario de comunicación, sus padres y maestros los han apoyado plenamente, han recibido las ayudas necesarias y ajustadas a sus necesidades y, sobre todo, han tenido acceso fácil a audiólogos y técnicos que han asegurado el buen funcionamiento del implante.

Según Paul (2001) estas anotaciones son necesarias aunque también es posible ver fracasos o resultados pobres en niños con implantes cocleares. No obstante, seguramente estaremos de acuerdo con aquellos autores que afirman que el impacto de los implantes cocleares en el campo de la educación de los niños sordos está sólo empezando.

Por último, los niños sordos de padres sordos tienen como lengua de comunicación la lengua de signos, que utiliza la vía visual, por lo que, para el niño sordo, su aprendizaje no representa ninguna dificultad. La relación que hay entre el niño sordo y el *input* lingüístico es parecido al del niño oyente con su familia. Hay que resaltar, sin embargo, que esta situación se da en un porcentaje muy pequeño de familias. La mayoría de niños sordos tiene padres oyentes, cuya lengua es oral; por lo tanto, necesitan aprender la de signos para comunicarse con sus hijos.

Un punto que conviene tener en cuenta es el de garantizar numerosas situaciones comunicativas en lengua de signos. El hecho de que sea una lengua minoritaria y que pueda no ser suficientemente conocida por el grupo natural familiar o el entorno inmediato hace que se pueda ver restringido su uso a situaciones muy concretas. Díaz-Estébanez y Marchesi (1997) comentan cómo el uso de la lengua de signos en centros de educación especial, donde es la natural del entorno, puede estar más garantizado que no en centros ordinarios de niños oyentes.

Incidencia de la pérdida auditiva sobre el desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo de las personas sordas, es decir, de aquellas con una pérdida auditiva muy importante, ha sido motivo de muchísimos estudios tanto con el objetivo de ver la influencia que tiene dicha pérdida en el desarrollo de los sordos como con objetivos más generales referidos a la relación entre lenguaje y cognición. En los años sesenta, Myklebust (1964) concluyó que la inteligencia de los sordos se vinculaba más a lo concreto y observable y que tenían más dificultades para la reflexión y el pensamiento abstracto. Más adelante, se llevaron a cabo otros estudios sobre el desarrollo cognitivo de los sordos a partir de las teorías de Piaget. De entre estas investigaciones, destaca la de Furth (1981) quien, aplicando las pruebas piagetianas adaptadas a los niños sordos, concluyó que su competencia cognitiva es parecida a la de los oyentes, siguiendo las mismas etapas evolutivas, si bien su evolución es más lenta y menos flexible. También Marchesi (y otros, 1995) estudió la evolución del juego simbólico en los niños sordos. Los resultados mostraron que estos niños son también capaces de ejecutar acciones simbólicas, asumiendo el punto de vista de los otros (descentración), que pueden utilizar objetos para una función diferente de la determinada (sustitución) y organizar sus acciones en secuencias (integración de acciones); pero donde parece que tienen dificultades es en dar un papel a los personajes, hacer con ellos las acciones propias del personaje asignado (identidad) así como en planificar y organizar sus acciones (planificación). En las dos dimensiones, el lenguaje juega un papel importante, como lo demuestra el hecho de que se encuentren diferencias de realizaciones según el nivel de lenguaje de los niños.

No obstante, el papel de los intercambios comunicativos y de la interacción social de la teoría de Vigotsky, según el cual aprender es un proceso compartido de pensamiento, hace pensar que quizás no sólo el lenguaje es el responsable de esta limitación sino que pueden ser las restricciones sociales y comunicativas las que puedan haber jugado un papel decisivo. Bruner, Wood y Rogof han aportado datos sobre la psicología evolutiva, que reconoce a los niños como seres sociales, los cuales, a través de la interacción social, «adquieren un marco para interpretar la experiencia en aprender cómo negociar el significado de manera congruente con los requerimientos de la cultura» (Bruner y Haste, 1987). No tenemos constancia en nuestro entorno lingüístico de búsquedas en esta línea; sí de experiencias diarias que apoyan el papel de la aplicación de conceptos como «el aprendizaje como un logro conjunto, en el que el adulto ajusta su ayuda para apoyar al desarrollo del niño, mientras que éste simultáneamente ajusta su paso a la instrucción y guía del adulto durante su asistencia», lo que Rogoff (1989) denomina una participación guiada. Esta idea del aprendizaje como un hecho social tanto por lo que se aprende como por el proceso

que se sigue a la hora de aprender juega un papel muy importante en el desarrollo cognitivo de los alumnos sordos. Una concreción de esta manera de entender el aprendizaje es el que se denomina *Dialogic Inquiry* que pone el acento en la interacción maestro-alumno. Un estudio sobre la aplicación de este modelo en sordos se puede encontrar en Mayer, Tane Akamatsu y Stewart (2002).

Incidencia de la pérdida auditiva en el desarrollo personal y social

En el caso de pérdidas auditivas importantes, en las que el acceso a la información sonora está alterado, es lógico que haya unas consecuencias funcionales y, de rebote, una adaptación propia y del entorno para intentar compensar las dificultades auditivas. Los niños sordos, es decir, aquellos que tienen una pérdida considerable, tienen dificultades importantes a la hora de captar la información sonora del entorno. Cuántas veces habrán visto las consecuencias de un hecho sonoro, por ejemplo que alguien corre de repente, sin haber captado la causa: se ha oído un llanto. A pesar de que no tenemos datos que nos lo confirmen, el día a día con alumnos sordos nos ha hecho comprobar, una y otra vez, que el hecho de que a veces pasan cosas y que no se sabe por qué les da una inseguridad importante puesto que no les permite prever qué pasará en otro momento, o si aquello que ha causado aquel hecho es muy importante o no. Es factible que, a fuerza de vivir situaciones no controlables, configure un sentimiento de inseguridad, sobre todo en contextos poco familiares y, consecuentemente, se desarrolle un sentimiento de miedo. A la vez, los propios padres pueden amplificar este sentimiento, puesto que ellos mismos viven como insegura la situación de su hijo y adoptan actitudes de sobreprotección. Éste es, pues, un aspecto que es aconsejable tener en cuenta y, aunque no es de solución fácil ni inmediata, sí que hace falta que las personas del entorno tengan claro que, con una actitud determinada ante esta situación, pueden favorecer un desarrollo inadecuado.

Otras consecuencias de la pérdida auditiva inciden en el estilo comunicativo que adopta el entorno. Aunque hablamos de comunicación, sí que hay una consecuencia con respecto a la configuración de una personalidad determinada. Las experiencias en el uso del lenguaje de los niños sordos profundos en situaciones de conversaciones pueden, y de hecho lo son como lo demuestran los diferentes estudios, ser muy diferentes de las de los niños de su entorno. Hace falta buscar dichas diferencias en parte en las consecuencias derivadas de una dificultad auditiva, como es en el caso de la atención conjunta. Así, Mogford y Gregory (1982) encontraron que las conversaciones entre madre e hijo eran más cortas en el caso de los niños sordos en una situación de compartir la atención conjunta mirando un cuento y lo atribuyeron a las dificultades de ellas para establecer y mantener la atención y la referencia conjunta.

Sin embargo, por otra parte, también pueden ser debidas a una consecuencia inmediata de las dificultades que comporta la pérdida auditiva en el lenguaje oral. En un estudio de Nienhuys, Horsborough y Cross (1985) en el que se comparó el diálogo entre madres y sus hijos sordos severos (mediana de pérdida 70 dB) y sus hijos oyentes, se vio que las madres de los niños sordos dominaban las interacciones y la corriente de diálogo se veía limitado debido a que dichos niños daban menos respuestas. Las conductas comunicativas de los padres tienden a ser más reguladoras y

controladoras. Los padres toman la iniciativa en las interacciones empleando funciones comunicativas que permiten pocas alternativas al niño, como es el caso de preguntas cerradas. Por otra parte, en muchas ocasiones, las interacciones están muy determinadas por el contexto inmediato. Se habla sobre aquello que se ve, el ahora y aquí, actitud que se puede ver justificada por el hecho de que la complejidad del lenguaje que se necesita es mucho menos que si se habla de lo que no está presente, de lo pasado o lo futuro. Pero este hecho no sólo incide en el aprendizaje del lenguaje oral, puesto que no se da la posibilidad de practicar cómo hacerlo por hablar en situaciones menos contextualizadas, sino que, a la vez, repercute en su conocimiento del mundo y en su posibilidad de planificarlo. Por lo tanto, este estilo interactivo tiene unas consecuencias que van más allá del lenguaje y que producen al niño sordo mucha inseguridad porque la falta de experiencia no le permite ir más allá. Por otra parte, esta inexperiencia en hablar de aquello que no está presente tendrá también unas consecuencias en la interacción con los compañeros. Se ha demostrado que las dificultades en la interacción verbal son debidas a habilidades sociales insuficientes que no le permiten saber cómo iniciar, cómo controlar el desarrollo de las interacciones y de qué modo satisfacer las demandas comunicativas de sus interlocutores.

Tal y como puede verse, aun cuando una pérdida auditiva importante tiene una incidencia concreta en el aprendizaje del lenguaje oral, lo que está claro es que las dificultades no vienen determinadas por problemas específicos con el lenguaje sino por la poca experiencia con el mismo y no sólo con respecto a la falta de un *input* de calidad sino también por los condicionamientos que comporta en el uso del lenguaje. Si se tienen presentes las dificultades inmediatas y se compensan en todos los ámbitos (audiológico, comunicativo, lingüístico, cognitivo y social), las posibilidades de desarrollo de estos niños pueden ser las mismas que las de los oyentes. Para esto hace falta, no obstante, un entorno sensible a las necesidades de estos niños y que les dé respuesta de la manera más normalizada posible.

Evaluación de las necesidades del alumnado con pérdidas auditivas

Al igual que con los otros alumnos, por ejemplo con limitaciones psíquicas o motrices, en el caso de los niños sordos o hipoacúsicos, la evaluación psicopedagógica tiene que servir para identificar sus necesidades educativas y poder tomar decisiones encaminadas a facilitarles el acceso a los objetivos establecidos en el currículo. El acopio, el análisis y la valoración de la información sobre las condiciones personales del alumno y su interacción con el contexto escolar y familiar tiene que permitir facilitar decisiones con respecto al tipo de escolarización inicial de este alumnado o al cambio de escolarización, así como definir la manera más adecuada de ayudarlos y facilitar tomar determinaciones en diferentes momentos de su escolaridad.

El papel de los servicios específicos y la evaluación psicopedagógica

Cuando hablamos de evaluación psicopedagógica estamos situando al niño sordo o hipoacúsico en el entorno escolar. Es evidente que, anteriormente, y sobre todo porque la intervención temprana es básica para su desarrollo, se habrán realizado ya muchas actuaciones encaminadas a compensar las dificultades que la pérdida auditiva pueda determinar en su desarrollo comunicativo, lingüístico, cognitivo y social. En nuestro entorno inmediato, esta función, la llevan a cabo los profesionales de los CREDA, como especialistas en comunicación y lenguaje, y en sordera.

En el artículo tercero del Decreto 299/1997 de 25 de noviembre que hace referencia a la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, se regula la evaluación psicopedagógica. En el punto 3.4 se especifica que serán los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP), en colaboración con los maestros y el profesorado, los especialistas y los servicios específicos, quienes realizarán la evaluación psicopedagógica. Consideramos, pues, que los servicios específicos con respecto al alumnado con pérdida auditiva son los CREDA. La colaboración entre los dos servicios educativos es una condición básica. La primera actuación conjunta será para evaluar el tipo de escolarización inicial del alumno pero, a lo largo de toda la escolaridad, hará falta ir tomando decisiones sobre el tipo de respuesta que necesita aquel alumno en concreto para lograr su pleno desarrollo.

En el momento de esta primera evaluación, conviene llevar a cabo una primera acción: recoger la información pertinente sobre la pérdida auditiva y acerca de las actuaciones que se han efectuado. Pero estos datos no son suficientes, o dicho de otra manera, hace falta otro tipo de información para poder determinar cuál es el mejor entorno educativo para aquel niño concreto y qué tendrá que tener en cuenta este entorno a la hora de facilitar su desarrollo. Es necesaria una información que especifique cómo funciona aquel niño, de qué modo utiliza sus capacidades, las que tiene. Ésta será la aportación de los servicios específicos mientras que los profesionales del EAP tendrán que aportar el análisis de cómo el entorno educativo puede dar respuesta o debe adecuarse a las posibilidades funcionales del alumno para facilitar su crecimiento personal, social y curricular.

Recogida de información

Generalmente, pues, la primera valoración psicopedagógica de estos alumnos tiene por función determinar el tipo de escolarización. Cuando esto pasa, en la mayoría de casos, ya es posible recoger bastante datos en torno a la pérdida auditiva y a su incidencia en el desarrollo comunicativo y lingüístico de aquel niño en concreto. Con todo, no siempre es así, sobre todo con respecto a pérdidas menos graves, aunque se puede dar el caso de que la detección se dé justo en el momento de entrar a la escuela o, incluso, a lo largo de la escolaridad.

La primera información procede del *diagnóstico médico*. En el momento en que existe una sospecha de pérdida auditiva, son los servicios médicos los que intervienen para determinar su presencia, su localización, su grado y si hay otros trastornos o dificultades asociadas. También es desde donde se prescribirá el uso de prótesis. De cara a la posterior evaluación psicopedagógica, nos interesan no sólo los datos que hemos mencionado, sino saber a qué edad se ha elaborado este diagnóstico con la

consecuente adaptación de prótesis y en qué momento se sitúa la presencia de la pérdida auditiva, si es prelingüística o postlingüística. Todos estos datos tienen un papel esencial a la hora de prever su evolución. Cuanto antes se actúe sobre las consecuencias de una pérdida auditiva, más posibilidades habrá de mitigar sus efectos negativos. Respecto a la edad de detección, en un estudio de Miró (1999) llevado a cabo en el CREDA del Baix Llobregat, la media de edad de detección de pérdidas auditivas profundas en la zona, a mediados de los años noventa, era sobre los dos años. Actualmente, esta situación ha mejorado, sobre todo en los casos de riesgo. No obstante, en lo que concierne a la detección de niños con pérdidas auditivas menos importantes (ligeras, medianas o, incluso, alguna severa), todavía es posible encontrar niños detectados muy tarde, con las consecuencias que ello comporta. Por otra parte, el hecho de que esta pérdida sea prelingüística tiene un pronóstico muy diferente que si el niño ha tenido contacto con el lenguaje, de algún modo. Finalmente, ni que decir tiene que la presencia de problemas asociados es también un dato importante que hace falta tener en cuenta en la evaluación psicopedagógica.

Un segundo bloque de información proviene de la intervención de los servicios específicos. Las actuaciones de los diferentes profesionales van encaminadas a incidir en la pérdida auditiva y sus consecuencias con respecto al desarrollo; por lo tanto, la información provendrá de los diversos aspectos en los que intervienen los distintos profesionales y que podríamos agrupar en tres bloques:

1. Incidencia sobre la mejora y el rendimiento máximo de las capacidades perceptivas en cuanto a la audición.
2. Acogida e información/formación de los padres para ayudar al niño o a la niña en el desarrollo de sus capacidades.
3. Evaluación de las habilidades comunicativas y lingüísticas así como de las capacidades cognitivas.

Incidencia sobre la mejora y el rendimiento máximo de las capacidades perceptivas en cuanto a la audición

Una de las actuaciones básicas hace referencia al rendimiento de las prótesis. El audioprotesista del CREDA será quien, a partir de varias audiometrías para obtener la curva exacta de audición junto con los datos valorativos de las personas del entorno del niño, ajustará los audífonos de manera que puedan ser rentables al máximo auditivamente para aquel niño en concreto.

El rendimiento es un factor importante que es necesario tener en cuenta. Hay dos preguntas que hace falta plantearse: ¿El audífono le permite captar los mensajes orales? ¿En qué condiciones? La ganancia protética puede darnos una pista, pero también la información de las personas de su entorno inmediato. La acogida e información/formación de los padres irán aportando elementos que permitirán al audioprotesista conocer cómo reacciona a la hora de responder a los estímulos auditivos y lingüísticos de la vida diaria. También la audiometría verbal, a pesar de sus restricciones, permite observar el grado de inteligibilidad auditiva y si le hace falta o no la lectura labial y en qué grado.

A veces, se comprueba que el rendimiento con audífonos es pequeño y, junto con los servicios médicos, se valora la posibilidad de un implante coclear.

Cuadro 1. Información audiológica

ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Diagnóstico médico. (Servicios médicos)	. Tipo de pérdida /Grado de pérdida. . Trastornos asociados. . Momento del diagnóstico/de protetización.
Rendimiento de la prótesis. (Audioprotesista)	. Adaptación protésica. . Condiciones discriminación lenguaje y grado de uso de lectura labial. . Conciencia del entorno acerca del correcto mantenimiento de la prótesis.
Condiciones acústicas espacios. (Audioprotesista)	. Conocimiento de las condiciones acústicas imprescindibles. . Utilización de estrategias y recursos favorecedores de buenas condiciones acústicas.

Otro dato importante que conviene tener en cuenta hace referencia al mantenimiento de los audífonos. Según Miró (1999) no siempre existe garantía de funcionamiento correcto ya sea porque la edad del niño no permite saber cuándo un aparato no funciona adecuadamente, ya sea por dificultades, de las personas adultas encargadas, de comprender la necesidad de garantizar un funcionamiento correcto.

Todos los datos recogidos permitirán determinar al audioprotesista qué condiciones acústicas deberían tener los espacios y las aulas, por lo que respecta a la facilitación de la captación sonora como para evitar situaciones de incomodidad. Así, desde el punto de vista audiológico, es necesaria la información que se expone en el cuadro 1.

Acogida e información/formación de los padres para ayudar al niño o a la niña en el desarrollo de sus capacidades

Un segundo bloque de actuaciones va encaminado a ayudar a los padres a comprender, aceptar y actuar con respecto a la pérdida auditiva. La mayoría de niños sordos son hijos de padres oyentes, sin ningún contacto previo con el mundo de la sordera. Un diagnóstico de pérdida auditiva generalmente provoca una reacción de dolor y de preocupación por el futuro del hijo que hace difícil, al menos en los primeros tiempos, actuar teniendo presente las necesidades de su hijo. Una de las manifestaciones en este sentido, la podemos ver en el estilo comunicativo que adoptan en las interacciones. La conciencia de las dificultades de su hijo hace que se adopte un estilo que parece más instructivo que no comunicativo, dirigiendo el acto comunicativo más para que el niño aprenda lenguaje a partir de aquella situación que no para que le aporte significado. La actuación de los profesionales de los CREDA en este campo es la de ayudar a las familias a elaborar el luto de los primeros tiempos con la finalidad

Cuadro

ASPEC QUE
Aceptación
Estilo comu
Relación ent

de poder hac
vez superado
lidad de las
reciente (Cal
hijos en los p
es la habilida
de un desarro
dar a los pad
dad posterior
la necesidad
cilitarles las
la comunicac
tecimientos
material gráf
comunicación
ción del niño
a comunicaci

De cara
ficultad de su
por el papel d
ver necesidad
de estilos inte

Cuadro 2. Información sobre el entorno familiar

ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Aceptación de la sordera.	▪ Dificultades que se muestran en comportamientos muy instructivos (énfasis en enseñar lenguaje no en comunicar). ▪ Dificultades que se muestran con incapacidad para tomar iniciativas, para planificar y decidir. ▪ En proceso de elaboración, pero intentando comprender las dificultades de su hijo.
Estilo comunicativo adulto.	▪ Estilo controlador caracterizado por no dar oportunidades para iniciar el intercambio comunicativo y para pedir responder a preguntas. ▪ Estilo facilitador de la comunicación proporcionando ayudas para iniciar o favorecer el intercambio comunicativo: da modelos, hace expansiones, sobreinterpreta, etc.
Relación entre hermanos.	▪ Pocos intercambios. ▪ Buena relación, intercambios comunicativos normalizados.

de poder hacer frente a una relación comunicativa real con su hijo. A menudo, una vez superado el primer golpe, la ayuda de los profesionales puede incidir en la calidad de las interacciones entre los padres y el hijo sordo. En un estudio bastante reciente (Calderón, 2000) se demuestra que, aun cuando con la implicación de sus hijos en los programas educativos se contribuye en los logros académicos de éstos, es la habilidad comunicativa de los padres lo que resulta, realmente, un predictor de un desarrollo positivo del lenguaje y de los logros académicos. Por lo tanto, ayudar a los padres a poner en marcha estas habilidades es una apuesta de rentabilidad posterior y de mejora real. Se trata pues de ayudar a los padres a comprender la necesidad y el derecho de su hijo a interacciones comunicativas reales y de facilitarles las estrategias y los recursos para compensar las dificultades del niño en la comunicación. Así, en el caso de las dificultades para hablar de cosas y de acontecimientos no presentes, los recursos clásicos de uso de fotografías o de otro material gráfico facilita esta tarea y hace que los padres no limiten y reduzcan su comunicación con sus hijos. Otro aspecto sobre el que conviene incidir es la relación del niño sordo con sus hermanos, en la misma línea comentada con respecto a comunicación.

De cara a la evaluación psicopedagógica, conocer cómo la familia afronta la dificultad de su hijo y el estilo comunicativo familiar es un dato que hace falta, tanto por el papel de la familia en la facilitación de la adaptación escolar como para prever necesidades comunicativas derivadas de una carencia de habilidades resultante de estilos interactivos incorrectos (véase el cuadro 2).

Evaluación de las habilidades comunicativas y lingüísticas así como de las capacidades cognitivas

La valoración de la comunicación y el lenguaje desde el servicio específico se plantean para conocer la línea base de competencia con el fin de planificar y programar la intervención de los especialistas en comunicación y lenguaje. Esta intervención incide tanto en ayudar al niño directamente como en prestar apoyo a las familias a fin de interaccionar de una manera determinada con su hijo sordo.

La exploración del lenguaje se realiza desde una perspectiva funcional, incidiendo no en los aspectos formales sino en cómo aquel niño utiliza el lenguaje para llevar a cabo los diferentes intentos comunicativos. Por otra parte, la valoración de los aspectos pragmáticos, los morfosintácticos y los semánticos no se contempla de manera modular, sino a partir de cómo estos aspectos se organizan y se desarrollan en función de su uso. Así, no nos interesa tanto el listado de estructuras sintácticas que es capaz de elaborar sino ver si tiene los recursos lingüísticos necesarios (en este caso, presencia de oraciones complejas) para expresar relaciones complicadas y si las puede emplear en el momento en que le hace falta expresar estas relaciones.

Los aspectos que se valorarán están en función del papel que juegan en el camino hacia el desarrollo efectivo del lenguaje, tanto como herramienta para la comunicación como para el papel instrumental en el conocimiento del mundo y en el logro de los objetivos curriculares, es decir, como herramienta de aprendizaje. La idea que fundamenta esta toma de posición es la de que el lenguaje se aprende utilizándolo y que es en función de su uso en múltiples y variadas situaciones que los niños aprenden sobre el mismo.

El primer conjunto de rasgos que conviene valorar tiene que ver con el modo en que el niño actúa para expresar diferentes intenciones comunicativas. El lenguaje se usa para una gran variedad de funciones como pedir objetos, ayuda o información; a fin de expresar actitudes o sentimientos; aportar información; o establecer y mantener la interacción con los otros. Nos interesa no sólo si el niño muestra intención comunicativa sino, también, la presencia de una variedad de intenciones así como los recursos o las estrategias que utiliza para manifestarlas.

Un paso más allá es valorar su habilidad en la conversación, de qué manera muestra conciencia de las reglas que la regulan: respeto de los turnos, mantenimiento del tópico, inicio en el intercambio, respuesta a los inicios de los otros, aportación de más información, etc. También nos interesa saber cómo lo hace. De cara a la evaluación psicopedagógica, la información sobre estos aspectos nos permitirá prever de qué modo puede participar en la vida escolar e interaccionar con los demás.

Otro aspecto es valorar el conocimiento de los acontecimientos y cómo utiliza el lenguaje en los diferentes tipos de sucesos. Los niños, desde muy pequeños, incluso antes de que el lenguaje les sea una herramienta de comunicación, ya muestran una idea de cómo funcionan los acontecimientos en los que han tenido un papel. A fuerza de vivirlos, van elaborando un esquema mental de cómo funcionan, cómo se organizan y del papel que juegan las diferentes personas y los distintos objetos. De cara a la evaluación lingüística, nos interesa ver qué esquema mental tiene, y cómo expresa lingüísticamente este conocimiento: nombres de los objetos, de las personas,

Cuadr

ASPE QUE
Intención
Habilidades
Conocimien mientos (ru
Uso del len descontextu

Cuadro 3. Información sobre habilidades comunicativas y lingüísticas

ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Intención comunicativa.	▪ Muestra intención y lo hace en variedad de funciones: para pedir (objetos, ayuda, más información), para expresar actitudes y sentimientos, para aportar más información, para establecer y mantener la interacción con los demás, para describir sus acciones, etc. ▪ Tiene los recursos lingüísticos para expresarlas. ▪ Combina recursos verbales y no verbales. ▪ Utiliza sólo recursos no verbales: gesto, expresión facial, código lengua de signos. ▪ Mantiene la expresión de la intención y busca como hacerse entender. Equivalencia con los de su edad cronológica.
Habilidades conversacionales.	▪ Conocimiento y uso de las reglas básicas de la conversación: mantenimiento del tópico, respeto de turnos, inicio en el intercambio, respuestas al inicio de los otros, aportación de más información. ▪ Implicación en la conversación, mantenimiento de la participación aportando más información o, contrariamente, poca implicación que se muestra en pocos inicios y en respuestas mínimas. ▪ Conocimiento de las reglas, pero las dificultades lingüísticas inciden en la calidad de sus realizaciones: se producen roturas, se acortan los turnos, aporta poca información. ▪ Necesidad de ayuda de alguien más competente lingüísticamente para poder mantener el turno en la conversación.
Conocimiento de los acontecimientos (rutinas).	▪ Muestra conocimiento de los acontecimientos más próximos a su vida diaria representándolos. ▪ El conocimiento del acontecimiento le permite comprender estructuras lingüísticas más complejas: relaciones temporales, causales, preguntas sobre quién, qué, cómo, dónde, por qué, cuándo. ▪ Conoce y utiliza el vocabulario (nombres de objetos, acciones, adverbios, etc.) de los acontecimientos próximos.
Uso del lenguaje en situaciones descontextualizadas.	▪ Puede hablar de hechos vividos no compartidos por el interlocutor.

ASPECTOS QUE HAY QUE CONSIDERAR	INDICADORES
Uso del lenguaje en situaciones descontextualizadas (cont.).	▪ Construye estructuras sintácticas complejas: utiliza oraciones de relativo, coordinadas diversas y subordinadas temporales, causales, condicionales. ▪ Pregunta por el lugar, el agente, el medio, la razón, el tiempo. ▪ En el discurso narrativo muestra una conciencia de la estructura de la historia que le facilita la comprensión y la expresión.
Uso de la lectura labial.	▪ Necesita plenamente este recurso y lo utiliza de manera efectiva. ▪ Necesita el recurso, pero no le es lo suficientemente útil debido a una falta de entrenamiento en su uso. ▪ No recurre a este recurso aun cuando le es muy necesario.
Inteligibilidad del habla.	▪ Su habla es inteligible a pesar de que haya pequeños errores. ▪ Dificultades importantes en algunos grupos de fonemas. ▪ Los aspectos suprasegmentales alteran la inteligibilidad.

palabras para mostrar acciones, espacio o tiempo, estructuras para mostrar relaciones temporales, espaciales, causales, etc.

En la misma línea, pero con un grado más de complejidad, nos interesa observar si puede expresar acontecimientos vividos ya sea compartidos con el interlocutor o sólo vividos por él. Llegar hasta este punto quiere decir que el conocimiento del lenguaje es importante, puesto que el contexto no está presente en el momento de hablar del acontecimiento o, todavía más difícil, no se ha compartido nunca con el interlocutor. Ni que decir tiene que, en el caso de los niños con pérdida auditiva, si pueden hablar de estas situaciones, quiere decir que su nivel de conocimiento del lenguaje es bueno. No obstante, se puede dar, y de hecho se da en el caso de los niños sordos con lenguaje oral, que cognitivamente tengan muy claro el esquema pero que lingüísticamente tengan dificultades para expresarlo.

Dependiendo de la edad y de la competencia lingüística que haya mostrado en los aspectos hasta ahora mencionados, puede interesarnos también ver si puede comprender y expresar historias ficticias y qué estrategias utiliza.

Una última valoración tiene que ver con las condiciones en que lo lleva a cabo, es decir, cómo lo hace. El primero tiene que ver con cómo compensa la pérdida auditiva a la hora de captar los mensajes orales. Conviene saber si utiliza la lectura labial. En segundo lugar, cómo son sus realizaciones, si se le entiende o no. En esta área nos interesan no sólo los procesos fonológicos que utiliza sino la inteligibilidad de su habla (véase el cuadro 3).

Todos estos datos nos permiten ver cómo funciona este niño con el lenguaje y nos orientan sobre cómo tiene que ser la intervención en el lenguaje. Ésta pasa por

aprender a usarlo en situaciones diversas que también cognitivamente tienen demandas diversas. Todas estas cuestiones tienen un punto de vista común con aquella tendencia que afirma que el lenguaje no sólo es forma, sino la interacción conjunta entre esta forma, el conocimiento (el contenido) y su uso en situaciones de comunicación.

Para la evaluación psicopedagógica, nos interesa ver cómo este lenguaje y el conocimiento que lo fundamenta le permite ir dando significado a las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Una propuesta de evaluación psicopedagógica del alumnado con pérdidas auditivas

Hasta aquí, nos encontramos con que disponemos de una información sobre cómo puede haberse ido configurando el desarrollo comunicativo-lingüístico y cognitivo de un niño o una niña con un grado y un tipo de pérdida auditiva concreta. Pero hace falta ir más allá y contemplar a este niño dentro del contexto escolar para poder determinar cuáles son los puntos fuertes y los débiles de esta configuración que pueden incidir y/o interferir en su proceso de aprendizaje. No se trata, no obstante, de analizar aquello que no va bien en el niño, sino de buscar cómo y qué adecuar y modificar del contexto educativo para que aquel niño con unas características concretas y específicas pueda lograr los mismos objetivos que sus compañeros.

En el resumen de Paul (2001) comentado anteriormente sobre los muchos estudios que se han llevado a cabo analizando las dificultades de lenguaje de los niños sordos y hipoacúsicos, el autor afirma que lo que diferencia el lenguaje de estos niños del de los oyentes es un aspecto de cantidad y no de calidad. También estos niños siguen el proceso de regularización del lenguaje como hacen los niños que oyen, sólo que las reglas no son aplicadas a todos los aspectos o no son lo suficientemente correctas, fenómeno que se explica por la dificultad de acceso a la materia primera (el lenguaje) que determina que el conocimiento sea parcial por una falta de experiencia. Esta afirmación se fundamenta en la establecida por el mismo autor al afirmar que los mejores resultados van asociados a aquellos alumnos que han recibido los beneficios de un programa intensivo y temprano (Paul, 2001, p. 211). Por lo tanto, el secreto está en garantizar el acceso.

Aunque pueda parecer poco respetuoso, querríamos comparar la situación con otra en el campo de la informática. Hablando en estos términos, sería como si la configuración que regula la adquisición y el uso del lenguaje de los niños sordos e hipoacúsicos no fuera suficientemente adecuada para este usuario e hiciera falta una configuración personalizada para dar cabida a todas las posibilidades. Una vez controlado este aspecto, el funcionamiento y los resultados serían los mismos que lograrían los otros. En artículos ya mencionados, se demuestra, por ejemplo, cómo prácticas basadas en la comunicación y la construcción del conocimiento ya sea por parte de los padres (Calderón, 2000) como por parte de los maestros (Mayer, Tane Akamatsu y Stewart, 2002) comportan beneficios importantes en el desarrollo del niño sordo.

Como la evaluación psicopedagógica tiene como finalidad la mejora de las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje y la identificación de los apoyos necesarios para facilitar y estimular el progreso del alumnado con pérdida auditiva, nos parece adecuado basar esta evaluación en los tres aspectos que pueden estar afecta-

dos como consecuencia de una pérdida auditiva. Habría tres grandes bloques de aspectos que sería aconsejable valorar:

1. El primero haría referencia al papel que jugarían los aspectos comunicativos y lingüísticos en las situaciones de aprendizaje.
2. El segundo bloque, al papel de los aspectos cognitivos en esta situación.
3. El último, a cómo los aspectos socioafectivos configuran su participación en el aula.

En la columna de los ámbitos, hacemos referencia a aquellos aspectos que tienen un peso importante a la hora de avanzar en el desarrollo. En el de los indicadores, las diferentes maneras de funcionar en función de la configuración que han dado todos aquellos factores que hemos recogido como información. En un intento de poder ver más claro dónde poner el énfasis a la hora de ayudar, hemos contemplado diferentes posibilidades de lo que se puede dar en aquel indicador. Con todo, es cierto que, a menudo, es una mezcla de varios factores los que piden facilitaciones diversas pero integradas. Finalmente, en la última columna, hemos incluido aquellos aspectos en los que se debería incidir para poder modificar un indicador poco adecuado para adelantar.

Cuadro 4. Evaluación de la incidencia de los aspectos comunicativos y lingüísticos en el acceso al currículo

ÁMBITO	INDICADORES	ASPECTOS SOBRE LOS QUE CONVIENE INCIDIR
COMPRENSIÓN	**Generalmente, muestra comprensión en todas las situaciones**	
	▪ No muestra comprensión por lo general, sobre todo porque no parece interesado en conectar o la conexión no es correcta.	▪ *Asegurar aspectos relacionales* (por ejemplo, ganas de comunicarse) *así como las buenas condiciones de emisión y recepción:* momento de emisión, condiciones acústicas, condiciones adversas para la lectura labial, para el uso de gesto o de signos. También el factor cansancio.
	Comprende mensajes referentes a rutinas y acontecimientos familiares	
	▪ No, principalmente porque las dificultades lingüísticas interfieren y no permiten captar el mensaje. ▪ No, ya que el acontecimiento del que se habla no forma parte de su conocimiento y experiencia a pesar de ser muy próximo.	▪ *Asegurar la comprensión del mensaje con el uso de pistas visuales:* gesto, expresión facial, recursos gráficos (dibujos, fotografías). ▪ *Asegurar experiencia en el acontecimiento:* con ayuda de la familia, de un especialista, del maestro tutor, de un compañero.

ÁMBITO	INDICADORES	ASPECTOS SOBRE LOS QUE CONVIENE INCIDIR
COMPRENSION (cont.)	**Comprende discursos sobre experiencias de los demás en temas cercanos a su vida**	
	▪ No, principalmente porque las dificultades lingüísticas interfieren y no permiten captar el mensaje. ▪ No, porque el acontecimiento del que se habla no forma parte de su conocimiento y experiencia a pesar de ser muy próximo. ▪ No, por dificultades para tomar la perspectiva del otro, ponerse en su lugar.	▪ *Asegurar la comprensión del mensaje con el uso de pistas visuales:* gesto, expresión facial, recursos gráficos (dibujos, fotografías). ▪ *Asegurar experiencia en el acontecimiento:* con ayuda de la familia, de un especialista, del maestro tutor, de un compañero. ▪ *Fomentar el estilo y el papel del profesor como mediador:* ayudar a establecer hipótesis, a comprender motivos y razones.
	Comprende discursos narrativos de historias ficticias	
	▪ No, principalmente porque las dificultades lingüísticas interfieren y no permiten captar el mensaje. ▪ No, por desconocimiento global de lo que se está hablando, ya sea del tópico como de las relaciones que se establecen (causa, inferencia, etc.).	▪ *Asegurar la comprensión del mensaje con el uso de pistas visuales:* gesto, expresión facial, recursos gráficos (dibujos, fotografías). ▪ *Facilitar la comprensión mediante el diálogo:* ayudar a establecer relaciones, hacer hipótesis, comprender motivos y razones, relacionar con las experiencias propias, etc. ▪ En caso de que el tema estuviese muy alejado del conocimiento del niño, potenciar estrategias de anticipación o de reelaboración posterior.
	Comprende discursos expositivos	
	▪ No, porque desconoce el vocabulario y las estructuras específicas que se utilizan. ▪ No, porque los conceptos son demasiado complejos o están muy alejados de su conocimiento.	▪ *Facilitar la comprensión:* utilización de técnicas y estrategias visuales para apoyar las explicaciones orales/apoyo en la lengua escrita como fuente de información. ▪ *Favorecer el conocimiento:* relacionar el contenido con los conocimientos previos, potenciar el uso de sistemas de representación de la realidad (esquemas, gráficos, mapas conceptuales).
	El lenguaje le es válido para entender situaciones hipotéticas: por ejemplo, problemas matemáticos	
	▪ No, la complejidad y especificidad de las estructuras y del vocabulario dificultan la comprensión de lo que se le pide.	▪ *Planificar cómo ayudar a comprender estos aspectos:* uso de dibujo, de material, etc.

ÁMBITO	INDICADORES	ASPECTOS SOBRE LOS QUE CONVIENE INCIDIR
EXPRESION	**El lenguaje le sirve para expresar funciones diferentes: mostrar sentimientos y actitudes, mantener la interacción, aportar información nueva, describir, explicar la situación, el lugar, el agente, etc.**	
	▪ No, porque ha tenido pocas ocasiones para practicar. ▪ No, al no tener suficiente conocimiento lingüístico para construir estructuras correctas y utilizar el vocabulario específico.	▪ *Facilitar el uso del lenguaje en todo tipo de situaciones comunicativas:* incidir en su uso, favorecer situaciones en las que se puedan expresar sentimientos, miedos, etc. Los adultos deben facilitar su expresión aportando modelos, sobreinterpretando algunas de las manifestaciones, dando significado, etc.
	El lenguaje le permite establecer y mantener una conversación	
	▪ No, ya que ha tenido pocas ocasiones para practicar. ▪ No, puesto que su conocimiento lingüístico no le permite saber cómo hacerlo para iniciar, reparar, cambiar de tópico, etc.	▪ *Facilitar el diálogo y la conversación entre iguales.* ▪ La conversación con adultos tiene el inconveniente de una sobreadaptación sistemática de éste evitando situaciones de conflicto (por ejemplo, no comprensión), cosa negativa ya que no permite experimentar la necesidad de ajustar la conversación al interlocutor.
	El lenguaje le permite narrar hechos vividos o ficticios	
	▪ No, porque su conocimiento lingüístico no le permite incorporar aspectos temporales, utilizar recursos cohesivos, secuenciar ideas, etc.	▪ La demanda del discurso narrativo representa un salto importante y hace falta practicarlo desde pequeños pasos (por ejemplo, con ayuda de preguntas del adulto sobre lo que ha hecho, o incitando a explicar algo a alguien mientras se le muestra el modelo de cómo hacerlo) hasta explicar acontecimientos ficticios.
	El lenguaje le permite hablar y mostrar sus conocimientos	
	▪ No, cuando la complejidad del contenido de los conocimientos exige el uso de estructuras complejas.	▪ *Ayudar a aprender a utilizar y a elaborar sistemas de representación diferentes del lenguaje oral o escrito: mapas conceptuales, esquemas, gráficas, etc.* ▪ Prever actividades de evaluación que faciliten la expresión del conocimiento.

ÁMBITO

EXPRESION (cont.)

ESTILO DE APRENDIZAJE

ACCESO A LOS CONTENIDOS CURRICULARES

ÁMBITO	INDICADORES	ASPECTOS SOBRE LOS QUE CONVIENE INCIDIR
EXPRESIÓN (cont.)	**Se le entiende fácilmente**	
	▪ No, porque las dificultades fonológicas, a nivel suprasegmental o de control de la voz, interfieren en la calidad de su habla.	▪ Valorar la posibilidad de mejorar sus realizaciones y dar tratamiento especializado en caso de que se considere factible.
ESTILO DE APRENDIZAJE	**Presencia de cualidades favorecedoras del aprendizaje: mantenimiento de la atención, concentración, perseverancia**	
	▪ No, le cuesta mantener la atención y concentrarse en la ejecución de algo, se cansa enseguida.	▪ *Establecer un plan de actuación entre todos los profesionales y la familia para incidir en las dificultades de atención de manera conjunta.*
	Capacidad de resolución de problemas: uso de estrategias de planificación, sistematización y de organización	
	▪ No, reacciones aleatorias o de intento/error, asistemático y desorganizado.	▪ Incidir en situaciones diversas para asegurar las estrategias que favorezcan este aspecto.
	Autonomía	
	▪ No, necesidad del adulto para darle pautas.	▪ Planificar actuaciones para dirigirlo hacia la autonomía en el aprendizaje.
ACCESO A LOS CONTENIDOS CURRICULARES	**Sus conocimientos son próximos a los nuevos aprendizajes y le permiten establecer relaciones significativas a partir de la información oral y/o escrita**	
	▪ No, hace falta utilizar otras estrategias facilitadoras: anticipación, ejemplificación, reelaboración, uso de otros sistemas de representación como los mapas conceptuales, esquemas, etc.	▪ *Establecer el tipo de estrategias más favorecedoras y planificar cómo llevar a cabo su aplicación.*
	Conciencia fonológica que le permite analizar las palabras y descodificar textos	
	▪ No, las dificultades auditivas y las limitaciones de la lectura labial no le permiten lograr una conciencia fonológica.	▪ Valorar la necesidad de otros recursos como la palabra complementada.

ÁMBITO	INDICADORES	ASPECTOS SOBRE LOS QUE CONVIENE INCIDIR
ASPECTOS SOCIALES	**Habilidad para participar en las discusiones y actividades de la clase**	
	▪ No, dificultad para participar, tanto debido a actitudes personales como de sus compañeros.	▪ *Planificar su acceso a todos los intercambios comunicativos de profesores y compañeros.* ▪ *Organizar las discusiones y actividades de manera que pueda acceder todo el alumnado.* ▪ *Valorar en qué grado los medios de acceso pueden afectar a la participación:* suficiencia de los audífonos, calidad acústica del espacio, necesidad de otros recursos como FM o intérprete. ▪ *Valorar otras barreras:* ritmo rápido de discusión, de participación, número de hablantes, desorden en la estructura del discurso de los participantes, etc. Negociar con el alumnado maneras de paliar las dificultades.
	Buena integración social: habilidad para interaccionar, para hacer amigos, para ser aceptado por los compañeros, etc.	
	▪ No, evitación de participación, sentimiento de soledad, sentimiento de inutilidad.	▪ *Analizar la situación y planificar un plan de actuación que implique tanto a alumnos como a maestros y a la propia familia.*
ASPECTOS PERSONALES	**Buena aceptación de él mismo, seguro y con adecuada autoestima y autoconcepto**	
	▪ No, mala aceptación de él mismo.	▪ *Valorar el esfuerzo y dar oportunidades de éxito.* ▪ *Ayudar a aceptar la sordera a partir de la introducción de actividades acerca de ella para todos los alumnos.*

Algunas consideraciones

Aun cuando la representación formal de la propuesta pueda hacer ver una relación causa-efecto entre indicadores y aspectos sobre los que hay que incidir, hace falta contemplar la mayoría de implicaciones no sólo como una respuesta concreta al niño o a la niña con pérdida auditiva sino que también debe incidir en un cambio en la práctica educativa dentro del aula.

Una segunda consideración tiene que ver con cómo se lleva a cabo esta evaluación, es decir, los procedimientos que se emplearán para recoger las informacio-

nes necesarias.
luación la que d
necesidades rea
cómo éste actú
puesto que per
rante las que ne

Bibliografi

BUREAU INTERN
Comité Es
BISHOP, D.U.M.
developm
tion, 21, p
BRUNER, J.; HA
Londres. N
CALDERÓN, R. (
as a Predi
lopment.
CARDONA, M.C
profundos
CREDA BAIX LL
formació
partament
DÍAZ-ESTÉBANE
otros: *Tra*
celona. Ed
FREEMAN, R.; B
der: visual
velopmen
FURTH, H.G. (19
GEERS, A.; MOO
foundly h
— (1994): «Effe
sensory ai
96 (5).
LAFON, J.C. (19
LUETKE-STAHLM
Butte Pub
— (1999): *Lang*
Hearing.
MARCHESI, A. (
drid. Alian
— (1990): «Com

nes necesarias. Como se puede deducir fácilmente, es la propia concepción de la evaluación la que determina este procedimiento. Si lo que se quiere es conocer y saber las necesidades reales de aquel niño en concreto para poder actuar, la observación de cómo éste actúa en el entorno cotidiano es el instrumento más fiel de información, puesto que permite identificar el tipo de ayuda, los momentos o las actividades durante las que necesita más apoyo y, más aún, el tipo de apoyo que debe escogerse.

Bibliografía

BUREAU INTERNATIONAL D'AUDIOPHONOLOGIE (1997): *Recomendaciones BIAP 1997.* Comité Español de Audiofonología.

BISHOP, D.U.M.; EDMUNDSON, A. (1986): «Is otitis media a major cause of specific development language disorders?». *British Journal of Disorders of Communication,* 21, pp. 321-338.

BRUNER, J.; HASTE, H. (1987): *Making sense: the Child's Construction of the World.* Londres. Methuen.

CALDERÓN, R. (2000): *Parental Involvement in Deaf Children's Education Programs as a Predictor of Child's Language Early Reading, and Social Emotional Development.* Oxford. Oxford University Press.

CARDONA, M.C. (1998): «La intervención logopédica con alumnos sordos severos y profundos en una escuela integradora». *Comunicar,* 11, pp. 14-16.

CREDA BAIX LLOBREGAT (2000): *L'atenció dels alumnes sords en el marc escolar. Informació per als professionals de l'ensenyament.* Sant Feliu de Llobregat. Departament d'Ensenyament. Edición interna.

DÍAZ-ESTÉBANEZ, E.; MARCHESI, A. (1997): «La discapacitat auditiva», en GINÉ, C. y otros: *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials.* Barcelona. Edicions Universitat Oberta de Catalunya.

FREEMAN, R.; BLOCKBERGER, S. (1987): «Language Development and sensory disorder: visual and hearing impairments», en YULE, W.; RUTTER, M.: *Language Development and Disorders.* Londres. Mac Keith Press.

FURTH, H.G. (1981): *Pensamiento sin lenguaje* (original inglés, 1966). Madrid. Marova.

GEERS, A.; MOOG, J. (1989): «Factors predictive of the development of literacy in profoundly hearing-impaired adolescents. *Volta Review,* 91, pp. 69-86.

– (1994): «Effectiveness of cochlear implants and tactile aids for deaf children: The sensory aids study at Central Institute for the Deaf (special issue)». *Volta review,* 96 (5).

LAFON, J.C. (1987): *Los niños con deficiencias auditivas.* Barcelona. Masson.

LUETKE-STAHLMAN, B. (1998): *Language issues in deaf education.* Hillsboro, Oregon. Butte Publications, Inc.

– (1999): *Language across the curriculum. When Students are Deaf and Hard of Hearing.* Hillsboro, Oregon. Butte Publications, Inc.

MARCHESI, A. (1987): *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos.* Madrid. Alianza. «Alianza Psicología», 17.

– (1990): «Comunicación, lenguaje y pensamiento de los niños sordos», en MARCHE-

SI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J.: *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar.* Madrid. Alianza Psicología.
MARCHESI, A. y otros (1995): *Desarrollo del lenguaje y el juego simbólico en niños sordos profundos.* Madrid. MEC.
MAYER, C.; TANE AKAMATSU, C.; STEWART, D. (2002): «A model for effective practice: Dialogic Inquiry with students who are deaf». *Council for the Exceptional Children,* 68 (4), pp. 485-502.
MIRÓ RELAT, J. (1999): «Funcionamiento de las prótesis auditivas en niños». *Revista ANA,* 23, pp. 12-14.
MOGFORD, K.; GREGORY, S. (1982): *The development of communication skills in young deaf children: picture book reading with mother.* Newcastle. University of Newcastle.
MYKLEBUST, H. (1975): *Psicología del sordo.* Madrid. Magisterio Español. (Ed. inglesa, 1964.)
NIENHUYS, T.G.; HORSBOROUGH, K.M.; CROSS, T.G. (1985): «A dialogic analysis of interaction between mothers and their deaf or hearing preschoolers». *Applied Psycholinguistics,* 6, pp. 121-140.
PAUL, P.V. (2001): *Language and Deafness* (3.ª ed.). San Diego. Singular. «Thomson Learning».
QUIGLEY, S.P.; PAUL, P.V. (1984): *Language and Deafness.* San Diego. College Hill Press.
ROGOFF, B. (1989): «The joint socialization of development by young children and adults», en GELLALTY, A.; ROGERS, D.; SLOBODA, J.: *Cognition and Social Worlds.* Oxford. The Clarendon Press.
ROSS, M.; BRACKETT, D.; MAXON, A. (1991): *Assessment and management of mainstreamed hearing-impaired children: principles and practices.* Austin TX. Pro-Ed.
SHRIBERG, L.; KWIATKOWSKI, J. (1982): «Phonological disorders III: A procedure for assessing severity of involvement». *Journal of Speech and Hearing Disorders,* 47, pp. 256-270.
SILVESTRE, N. y otros (1998): *Sordera. Comunicación y aprendizaje.* Barcelona. Masson. «Psicopedagogía y Lenguaje».
SILVESTRE, N. y otros (2002): *L'alumnat sord a les etapes infantil i primària. Criteris i exemples d'intervenció.* Bellaterra. UAB. Serveis de Publicacions.
TORRES MONREAL, S. y otros (1997): *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos.* Madrid. Aljibe. «Educación para la diversidad».

11

La e
del

Frances
Juanjo
CREC Jo

Introd

El alum
ditiva, el colec
sorial. Una dis
carencia de er
con visión nor
sual y ésta, a s

La OMS
Enfermedades
menor de 16
ojo, inferior a
esta categoría
ocular para p
rior a 0,05, se

En Espai
para ser afilia
ferior a 0,10,
con las correc

Una de
afiliados a lo
la enseñanza
munidades au
con deficienc

11

La evaluación psicopedagógica del alumnado con déficit visual

Francesc-Vicent Mena Berbegall
Juanjo Siguero Ayuso
CREC Joan Amades

Introducción

El alumnado con deficiencia visual o ciego es, junto con el que tiene pérdida auditiva, el colectivo con necesidades educativas especiales derivadas de una pérdida sensorial. Una discapacidad sensorial, que puede ser parcial o total, implica dificultades o carencia de entrada de información por el canal afectado. Se estima que una persona con visión normal adquiere el 80% de sus conocimientos a partir de la estimulación visual y ésta, a su vez, estimula el 80% de sus conductas (Pelechano y otros, 1995).

La OMS (Organización Mundial de la Salud), en su Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE, novena revisión) define al niño de baja visión como un individuo menor de 16 años y que tiene una agudeza visual con corrección óptica en el mejor ojo, inferior al 0,3 pero igual o superior a 0,05 (el rango va de 0 a 1). Los niños de esta categoría requieren atención especial para su educación y permanente cuidado ocular para prever un mayor deterioro de la visión (OMS, 1994). Una agudeza inferior a 0,05, según la misma clasificación, consideraría al niño como ciego.

En España, una persona se puede considerar ciega legal si reúne las condiciones para ser afiliable a la ONCE, esto es, tiene la nacionalidad española y una visión inferior a 0,10, o un campo visual inferior a 10° siempre en el mejor de los dos ojos y con las correcciones ópticas habituales.

Una de las finalidades de la ONCE es proporcionar atención especializada a sus afiliados a lo largo de su escolaridad (abarcando la etapa preescolar de 0 a 3 años y la enseñanza de adultos). Esta organización establece acuerdos con las diferentes comunidades autónomas para compartir recursos con el fin de atender al alumnado con deficiencia visual.

En Cataluña existe un convenio firmado entre el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya y la ONCE, para dar atención especializada en el déficit a todo el alumnado con discapacidad visual, esté o no afiliado a la ONCE, mediante el CREC (Centro de Recursos Educativos para Deficientes Visuales de Cataluña) Joan Amades.

El CREC Joan Amades es el centro de recursos que proporciona todos los medios, tanto materiales como personales, especializados para la correcta escolarización del alumnado con deficiencia visual. Incorporado en el organigrama del CREC Joan Amades, pero en dependencia administrativa del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, está el EAP para deficientes visuales. Este equipo es el encargado de valorar psicopedagógicamente al alumnado que recibe atención del CREC Joan Amades, tal y como se recoge habitualmente en las resoluciones de instrucciones de inicio de curso que se publican anualmente en el Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.

Por ejemplo, en la Resolución de 4 de julio de 2003, que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los servicios educativos y del Programa de maestras y maestros itinerantes para deficientes visuales del Departamento de Educación para el curso 2003-2004. Concretamente, en el apartado 2.2.2 del anexo 2 de esta resolución, la primera función se concreta así:

> *Evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas derivadas de un déficit visual. Dicho proceso incluye la valoración psicopedagógica inicial del alumno o la alumna, las pautas de intervención educativa para los diferentes profesionales implicados y las propuestas necesarias en el ámbito curricular y a nivel de recursos humanos y materiales.*

Finalmente, debemos pensar que, según las estadísticas conocidas, un 30% de la población infantil presenta anomalías óptico-visuales en la edad escolar y una de cada mil niños tendrá un problema anatómico-funcional visual importante. El conocimiento del grado de deficiencia visual que les afecta es necesario para establecer pautas pedagógicas adecuadas a su nivel de función visual y resulta imprescindible su conocimiento para una buena orientación didáctica. Por todo eso, consideramos que toda la comunidad educativa tiene la necesidad de implicarse en la rápida detección de anomalías visuales, ya que una intervención temprana permite mejorar bastante las capacidades visuales de nuestro alumnado.

Hemos estructurado este capítulo en cuatro partes.

1. En la primera, se revisa el funcionamiento de la visión y las principales patologías, se defiende el modelo perceptivo/evolutivo del proceso de la visión y se clarifican algunos conceptos.
2. En el segundo apartado, se describe brevemente la incidencia del déficit en algunas áreas curriculares y/o de desarrollo.
3. El tercero describe el proceso evaluador seguido para valorar al alumnado con discapacidad visual.
4. Finalmente, en el cuarto apartado, se comentan algunos de los instrumentos psicopedagógicos más usados para valorar al alumnado con discapacidad visual.

El déficit visual

Aproximación al sentido de la visión y patologías más comunes

Consideramos necesario dar unas nociones para poder comprender el funcionamiento del órgano sensorial de la visión y mostrar cómo una malformación o una enfermedad puede incidir en la pérdida de calidad de ésta.

Para que se produzca la percepción visual, es necesario que todas las estructuras que intervienen funcionen correctamente. En la percepción visual, se distinguen tres partes:

1. Captación de la luz hasta su transformación en información neuronal (globo ocular).
2. Transmisión de la información en el cerebro (nervio óptico hasta el quiasma óptico).
3. Procesamiento de la información visual cortical.

Globo ocular

De manera muy esquemática repasaremos las partes del ojo más significativas y las patologías más frecuentes. El globo ocular consta de tres capas: la córnea-esclerótica, la úvea, la retiniana.

La córnea

Es la porción anterior del globo ocular, clara y transparente de la capa exterior del ojo; tiene forma circular y se encuentra unida a la capa esclerótica. La córnea es una lente de unas 43 dioptrías que concentra el haz de luz para su entrada al globo ocular. Las afecciones más frecuentes suelen ser:

- *Microcórnea:* cuando la córnea es de tamaño pequeño y está implantada en un ojo normal, se llama microcórnea. En principio, no afecta a la visión, pero en el ojo se puede producir *glaucoma* (exceso de presión intraocular).
- *Megalocórnea:* se trata de una afección en la que existe un gran tamaño del globo ocular causado por presión intraocular. En los niños o las niñas que padecen esta afección, se pueden producir luxaciones del cristalino, glaucoma y cataratas, con los consiguientes problemas de visión.
- *Queratitis:* se produce cuando la córnea es cónica. Tiene un carácter inflamatorio. Suele producir mucho dolor y también opacidad corneal. Ocasiona deslumbramiento, pérdida de transparencia, formación de *cicatrices* y *opacidad.*
- *Distrofias corneales:* normalmente, todas las afecciones que se producen en esta zona del ojo suelen producir opacidades de la córnea, puesto que ello conlleva una pérdida de transparencia que puede ser de distintos grados. El resultado final consiste en una reducción de la agudeza visual.

La úvea

Es la capa vascular del ojo. Tiene tres partes diferenciadas: el iris y el cuerpo ciliar, que forman la úvea anterior, y la coroides, que forma la úvea posterior.

El iris es una membrana de color que está dentro de la córnea e inmediatamente delante del cristalino. Está perforada en su centro por una apertura que varía

según la luminosidad y que se denomina pupila. El cuerpo ciliar une la coroides con la retina y la coroides es la membrana por donde transcurren los vasos sanguíneos destinados a la retina. Las afecciones más frecuentes suelen ser:

- *Aniridia:* se trata de una afección congénita. El iris es rudimentario, pocas veces visible. A simple vista, sólo se ve la pupila, puesto que ocupa la zona del iris. Los niños que la padecen sufren fotofobia y agudeza visual reducida.
- *Albinismo:* es una enfermedad de origen cromosómico, caracterizada por la falta de pigmentación en todo el cuerpo. El cabello suele ser muy claro, en algunos casos, totalmente blanco; el iris, rosado. Los niños que la sufren tienen *fotofobia, aniridia, agudeza visual disminuida, nistagmus* y, con frecuencia, también un problema de *refracción* (hipermetropía y/o astigmatismo).
- *Coloboma:* es un defecto congénito que provoca una malformación parcial o total del iris, e incluso en algunos casos, en el cuerpo ciliar. Afecta al campo visual, puesto que en numerosas ocasiones se producen escotomas y suele ir acompañado de otras anomalías congénitas.
- *Uveitis:* es una lesión inflamatoria de la úvea, normalmente originada por gérmenes. Puede producirse la infección en la zona anterior, posterior o entre ellas y, a veces, afecta a la retina. La uveitis puede ser aguda o crónica y tener diferentes niveles de gravedad.
- *Artritis juvenil:* puede producir la denominada *uveitis reumatoide* que también ocasiona infección en las articulaciones de la rodilla, la muñeca o en la región cervical. Las consecuencias de una uveitis pueden ser, entre otras, *fotofobia, lagrimeo* y *dolor.* Se produce una disminución de la agudeza visual y también problemas en el campo visual, perdiéndose a veces la visión central. Cuando disminuye la infección, se puede recuperar parte de la visión, pero generalmente no es reversible en su totalidad.

El cristalino

Cuerpo lenticular, transparente, biconvexo, que puede medir unos 5 mm de grueso y 9 mm de diámetro en un ojo adulto. Es una pequeña lente de unas 12 dioptrías que, mediante el músculo ciliar, puede modificar su grosor. De este modo, se da un juego entre las dos lentes del ojo: la córnea y el cristalino. Merced a este mecanismo denominado acomodación, podemos enfocar objetos a diferentes distancias. Las afecciones más frecuentes son las siguientes:

- *Cataratas:* son producidas por una opacidad del cristalino. En los niños, generalmente tienen un carácter congénito y hereditario. Ocasionan disminución de la agudeza visual y dificultad para ver a largas distancias. Estos efectos se acentúan cuando la opacidad se produce en el centro y disminuyen cuando ésta es periférica.
- *Afaquia o falta de cristalino:* puede ser congénita, pero por lo general aparece por extracción del cristalino al presentar cataratas. En niños, al haber importantes cambios morfológicos del ojo, a menudo no se implanta una lente intraocular (LIO). Por tanto, los pequeños que son intervenidos tienen que llevar una corrección óptica de alrededor de 12 dioptrías (sea con gafas o con lentillas).

El cuerpo vítreo

Masa transparente, incolora, de consistencia blanda y gelatinosa. Se encuentra en la cavidad posterior del globo ocular, detrás del cristalino. Las afecciones más frecuentes son:

- *Glaucoma congénito:* es una enfermedad ocular producida por un exceso de presión intraocular, que puede llegar a producir un trastorno de la visión.
  Los problemas que se producen en la visión son de campo visual, ocasionados por el efecto de la presión intraocular sobre el nervio óptico y la retina. Esta enfermedad suele tener carácter bilateral (esto es, afecta a la vez a los dos ojos). La pérdida que se produce de campo visual es progresiva, con reducción concéntrica y alteración en el campo cromático. Se pueden producir escotomas (o zonas ciegas).
  El campo visual central no suele estar afectado por el glaucoma. La agudeza visual, en un principio, es buena en las zonas no afectadas por los escotomas. Los afectados suelen tener problemas a la hora de desplazarse y caminar, puesto que chocan y tropiezan continuamente con los objetos que se encuentran en los desplazamientos. Además, los alumnos afectados generalmente presentan dilatación papilar, córnea turbia, visión borrosa y disminución del campo visual. En ocasiones, puede llegar a producirse ceguera total.

Problemas de refracción

El globo ocular funciona de modo análogo a una cámara oscura o a una de fotografiar óptica o analógica. La mayoría de las afecciones vistas hasta ahora inhiben la llegada de la luz a la *retina*. Otras patologías oculares como la refracción son producidas por una malformación del ojo, que altera de alguna forma la imagen que tiene que llegar a la retina. Estas afecciones, al tener un carácter únicamente óptico, son fácilmente corregibles en su totalidad, merced a lentes que rectifican el defecto de refracción del ojo. Las afecciones más frecuentes son:

- *Miopía:* en esta patología común, el ojo es alargado, y los objetos se enfocan delante de la retina. Normalmente, es una afección congénita y hereditaria. Suele comenzar en edad temprana y a menudo progresa rápidamente (mientras el ojo crece, la miopía puede aumentar).
  Los niños miopes suelen tener poca funcionalidad a largas distancias. Por el contrario, en visión de cerca, son capaces de leer aunque las letras sean muy pequeñas. A pesar de eso, se suelen acercar mucho a los libros para leer y escribir o para ver la televisión. Acostumbran también a sufrir problemas de *fotofobia*. Si la miopía va acompañada de *astigmatismo*, podremos tener problemas en visión próxima.
  Existe un tipo especial de miopía, conocida como *miopía magna* o maligna que, a causa de un fondo de ojo patológico, conlleva una mayor tendencia a sufrir desprendimientos de retina y otras alteraciones del ojo.
- *Hipermetropía:* los alumnos con esta afección tienen una acomodación totalmente relajada que hace que la imagen se forme detrás de la retina. Por lo general, es debido a un acortamiento del diámetro posterior del globo ocular, a alteraciones en los medios refrigerantes del ojo o a la ausencia del

cristalino (*afaquia*). Es de origen congénito a causa de un desarrollo imperfecto del ojo y, con frecuencia, es hereditario.
Los niños que la sufren suelen tener buena visión a lo lejos. Por contra, en la visión de cerca, se dan dificultades para enfocar y en el colegio se les origina un gran esfuerzo visual con la consiguiente fatiga y bajo rendimiento en las últimas sesiones. También cuando trabajan de noche o con poca luz, los alumnos hipermétropes suelen presentar una mayor fatiga.
La corrección de la hipermetropía se lleva a cabo mediante lentes convexas para trabajar de cerca. Al contrario de lo que pasa con la miopía, se suele reducir con la edad, ya que el crecimiento del ojo ayuda a mejorar el enfoque.

- *Presbicia o vista cansada:* es un proceso fisiológico que afecta a todos los ojos y está causada por la pérdida de elasticidad del cristalino (pierde poder de acomodación) para ver objetos de cerca. Contrariamente a lo que se acostumbra a pensar, esta pérdida de elasticidad comienza a los pocos años de edad y es continua, aunque suele ser a partir de los cuarenta años cuando, normalmente, se hace necesario corregir el defecto óptico mediante lentes convexas esféricas.
- *Astigmatismo:* se trata de un estado de refracción del ojo en el cual hay una diferencia en el grado de refracción entre los distintos meridianos del globo ocular, que provoca imágenes distorsionadas en la retina. Se debe generalmente a una alteración en la curvatura corneal. En algunos casos, se puede producir por un defecto en la curvatura del cristalino (*astigmatismo lenticular*). Suele ser congénito y hereditario. También es adquirido cuando se producen alteraciones en la córnea por un traumatismo, operaciones o infecciones. La corrección suele hacerse mediante vidrios cilíndricos que corrijan el vicio de refracción. No siempre se puede corregir plenamente.

La retina

Esta capa es la expansión del nervio óptico hacia delante, que puede llegar hasta el cuerpo ciliar. En la retina se encuentran las sensoneuronas que son sensibles a la luz y la transforman en impulso nervioso. Básicamente, éstas son de dos tipos:

1. Conos (con mejor agudeza visual y percepción de colores).
2. Bastoncillos (funcionan muy bien con poca luz y captan los movimientos).

En la retina, la parte central se denomina *mácula lútea*. En el centro de ésta se encuentra la fóvea central, región de mayor agudeza visual. En la fóvea, sólo hay conos. Cuando miramos un objeto, normalmente intentamos que la imagen se forme sobre la mácula lútea, que es la porción donde se produce la visión directa (o visión central).

Las patologías retinianas suelen tener carácter grave, y se produce generalmente una disminución considerable de la agudeza visual, modificaciones importantes del campo visual, alteraciones de la forma de los objetos, fotofobia, etc. Las afecciones más frecuentes suelen ser:

- *Ceguera a los colores:* a veces existe una percepción del color consecuencia de la falta de uno o más pigmentos de los conos. La ceguera a los colores

puede ser congénita o adquirida. El porcentaje de pérdida es mayor en los hombres. Casi siempre es binocular y se trasmite hereditariamente. Es raro que sea completa (*acromatopsia*), casi siempre es parcial (*discromatopsia*) y normalmente afecta sólo a uno de los colores fundamentales. La más conocida es el *daltonismo* (el niño que la sufre confunde el color verde con el rojo).

- *Retinopatía del prematuro:* se produce por la exposición del neonato prematuro a un exceso de oxígeno. Éste hace crecer en demasía los vasos sanguíneos de la retina disminuyendo su sensibilidad. En medicina se clasifica esta patología del uno al cinco, siendo el grado cinco la ceguera total.
- *Retinosis pigmentaria:* es un tipo de degeneración crónica y progresiva. La retina se va atrofiando. Comienza con la ceguera nocturna, pérdida del campo visual periférico y disminución progresiva de la visión. En un principio, la visión central puede ser buena cuando la iluminación es la adecuada.
- *Desprendimiento de retina:* puede ser originado por diferentes causas. Existe una pérdida de visión y una disminución del campo visual correspondiente en la zona del desprendimiento. Se suele conservar la visión central en un principio. Cuando se produce un desprendimiento total de la retina, se pierde toda visión.
- *Retinoblastoma:* se trata de una tumoración (glioma) de la retina. Tiene carácter congénito y suele aparecer en la primera infancia, en niños menores de cinco años. Generalmente afecta a un solo ojo, pero en ocasiones se puede reproducir en ambos.

El nervio óptico

Es el encargado de transportar la información visual de la retina al quiasma óptico. Las afecciones más frecuentes son:

- *Nistagmus:* oscilación rápida e involuntaria del globo ocular, que afecta a los dos ojos y provoca una deficiencia visual. El nistagmus será lateral, rotatorio o vertical según el movimiento que tengan los ojos.
  Es una afección que se produce cuando existe un escaso desarrollo de la fijación de los órganos de la visión. Suele ir asociada a una *ambliopía bilateral.* En ocasiones hay alumnos con nistagmus en que su aprovechamiento visual es bueno y no necesitan adaptaciones escolares o de material.
  Una variedad de nistagmus es el llamado sensorial. La baja visión de los ojos provoca el nistagmus. Así pues, se trata de una enfermedad degenerativa visual retiniana (como la retinosis pigmentaria) que puede provocar la aparición de un nistagmus cuando anteriormente no existía.
- *Neuritis óptica:* es una inflamación del nervio óptico, que puede ser aguda si la neuritis es provocada por infecciones bacterianas o víricas. Esta patología produce perturbación visual desde el mismo comienzo de la enfermedad, con una disminución del reflejo fotomotor directo y una alteración del fondo del ojo. En función del lugar donde se produzca, afectará más o menos a la visión (agudeza visual y, sobre todo, campo visual), pero normalmente suele tener un pronóstico grave.

Una variante de la neuritis óptica es la denominada enfermedad de Leber o neuritis óptica hereditaria. Normalmente la sufren hombres, pudiendo afectar a varios individuos de la misma familia. La pérdida de visión suele ser rápida en un principio, para estabilizarse con posterioridad. El periodo de edad en que hay un mayor desarrollo de esta enfermedad es entre la pubertad y los veinte años. La visión se ve afectada, ya que con frecuencia se produce un escotoma o mancha central.

- *Atrofia del nervio óptico:* si éste está totalmente atrofiado provoca ceguera. Si la atrofia del nervio óptico es parcial, se produce una disminución de la agudeza visual y/o problemas en la visión periférica de campo. La atrofia óptica puede ser progresiva.

Visión cortical

Los haces de nervios se cruzan en el quiasma óptico, las inervaciones nerviosas que recogen la información de la hemirretina nasal derecha (la mitad de la retina del ojo derecho más próxima a la nariz) y la hemirretina temporal izquierda (la mitad de la retina del ojo izquierdo más próxima a la parte temporal del encéfalo) van al hemisferio izquierdo del cerebro, en concreto a las áreas 17/18 y 19 de Brodman del lóbulo occipital. Mientras que la otra parte (la hemirretina nasal izquierda y la temporal derecha) se juntan en un solo haz de nervios y van a las mismas áreas cerebrales, pero del hemisferio cerebral derecho. Una lesión en alguno de los dos haces nerviosos postquiasmáticos puede crear problemas importantes de campo visual, conocidos con el nombre de *hemianopsia*, y provocar una ceguera de la mitad derecha o de la mitad izquierda de ambos ojos.

Sin embargo, la información visual no se queda en el lóbulo occipital. Hay identificados dos tipos de flujos o vías que transmiten la información visual a otras partes del cerebro:

1. La vía dorsal, que va del lóbulo occipital al córtex posterior parietal. Desde esta parte del cerebro, se usa mucha información al mismo tiempo. Lesiones cerebrales en esta zona podrían dificultar tareas visuales de discriminación figura-fondo (atención visual).
2. La vía ventral, que va del lóbulo occipital a los lóbulos temporales. En éstos hay una especie de gran almacén de objetos y formas que nos posibilita reconocer un objeto de otro (memoria visual). Lesiones en estas regiones cerebrales podrían provocar dificultades de integración visual.

Evolución y aprendizaje del proceso perceptivo de la visión

Desde inicios de los sesenta, se ha ido extendiendo desde diferentes estudios y autores, un modelo evolutivo y de aprendizaje de la visión que en esencia defiende que su funcionamiento es un proceso complejo y aprendido, relacionado con aspectos perceptivos y de aprendizaje y no innato, como se pensaba hasta esa época. Este punto de vista viene a decir que, cuanto más se mira y se usa la visión, más eficacia visual se consigue.

Natalie Barraga, autora pionera en la defensa de la percepción visual como un proceso aprendido, aseguraba en su libro *Baja Visión* editado por primera vez en la

década de los sesenta que la agudeza visual del neonato se estima alrededor del 10% o 20% del total que tiene un adulto con visión normal. Si no hay ninguna patología significativa congénita que afecte sensiblemente alguna parte de nuestro organismo relacionado con la percepción óptica, rápidamente se desarrollan las sinapsis entre la retina, la vía óptica y el córtex cerebral. Dicho proceso va pasando por unas etapas evolutivas y se considera acabado aproximadamente a los cinco años de edad. Para que estas sinapsis se desarrollen adecuadamente, hace falta una estimulación de los elementos sensibles. Así, un niño con visión normal desarrollará la capacidad de ver de modo espontáneo. Por contra, uno con baja visión puede presentar dificultades en la fijación de la vista, el seguimiento de objetos, etc.

Según trabajos y estudios publicados a partir de los años sesenta por Natalie Barraga y otros autores, al niño o a la niña con discapacidades visuales pero con resto de visión (aunque sea mínima) se le tendrá que hacer trabajar visualmente mediante un programa sistemático de estimulación visual lo más precozmente posible, puesto que, si no encuentra interés en mirar y enfocar, puede acabar funcionando visualmente muy por debajo del nivel que le permitiría su problema visual.

Aunque hoy en día nos puede parecer lógico, el alumnado con pocos restos visuales, anteriormente a la aplicación de estos trabajos, recibía una educación especial centrada en la estimulación de los otros canales sensitivos (auditivos, táctiles, cinestésicos, etc.) despreciando la información visual a la que podía acceder el alumnado con déficit visual severo.

Parámetros para valorar la visión de forma objetiva

Agudeza visual

Es la capacidad visual que tiene una persona en comparación con la normalidad. Se expresa por una fracción cuyo numerador es la distancia entre el paciente y la escala con la medida de optotipos a los que accede (la preferencia de la distancia acostumbra a ser de seis metros) y cuyo denominador sería la distancia a la que la percibiría el ojo normal. Agudeza visual, AV 6/6. Normalmente, se suele indicar el tipo de optotipos en que se ha evaluado su visión.

Así, por ejemplo, un vidente normal tiene una agudeza del 1 (6/6) y un ciego total, de 0. Una persona con agudeza visual de 10/20, por ejemplo, quiere decir que ve a 10 metros lo que una sin discapacidad visual vería a 20 metros y tendría una agudeza visual del 0,5 (o multiplicando por cien daría una agudeza visual del 50%). En los informes oftalmológicos, puede constar cualquiera de estas expresiones numéricas:

- Una fracción: 10/20, 20/200, 3/12.
- Unos decimales entre 0 y 1: 0,5, 0,1, 0,25.
- Unos porcentajes: 50%, 10%, 25%.

Generalmente, se valora la agudeza visual de cada ojo (OD y OI) y la binocular.

La agudeza visual, cuando no se especifica, siempre es la de lejos. A menudo, a los alumnos con deficiencia visual, se les valora también la agudeza visual de cerca.

Ésta se suele valorar a 40 cm con unos optotipos especiales. Si el niño o la niña tiene problemas para acceder a esta distancia o si el examinador lo considera oportuno, se le dejan los optotipos para que se los acerque a la distancia óptima funcional para él o ella.

Según Siedenberg (1975) citado por Barraga (1997), las valoraciones de la agudeza visual tienen poco sentido o validez hasta los cuatro o cinco años de edad. En primer lugar, por las dificultades de colaboración de los niños cuando son tan pequeños. Más importante aún es que la capacidad visual es un proceso evolutivo y aún no está desarrollado totalmente. La agudeza visual significativa para clasificar a un niño o una niña como deficiente visual siempre se valora con las correcciones ópticas adecuadas y, en estas edades, en muchas ocasiones no lleva toda la corrección óptica que necesita.

El campo visual

Se trata de los límites de la visión periférica e indirecta. Es el espacio dentro del cual un objeto es visto mientras la mirada queda fija en un punto determinado. Normalmente, una persona tiene un campo visual que abarca 270º de los 360º que tiene un círculo. Determinadas patologías visuales (glaucoma, atrofia parcial del nervio óptico, etc.) pueden afectar al campo visual. Este parámetro es más complicado de valorar que la agudeza visual, puesto que una valoración objetiva (campimetría) requiere mucha colaboración por parte del sujeto y no suele ser fiable hasta los doce años de edad. El campo visual puede estar afectado de muchas maneras, pero las afecciones extremas son:

- *Visión con manchas centrales:* a veces, en enfermedades como la *degeneración macular,* es el campo visual central lo que está afectado, y hay una baja agudeza visual puesto que la visión periférica (los *bastones*) capta imágenes de poca calidad. Los alumnos afectados de estas manchas centrales tienen una baja agudeza visual. Por contra, no presentan problemas de movilidad y orientación.
- *Visión tubular:* hay una degeneración de campo visual periférico (enfermedades como la *retinosis pigmentaria*). La agudeza visual puede ser buena; ahora bien, el afectado tiene graves problemas de autonomía ya que la visión periférica tiene un importante papel en la movilidad y la orientación.
- *Visión monocular:* el alumnado que sólo tiene visión de un ojo pierde, además de la visión en profundidad, una parte de campo visual. En ocasiones, la parte del cuerpo donde no existe visión queda infrautilizada.

Clasificación de las dificultades visuales

Cuando se habla de alumnado con déficit visual, a menudo se tiene en la cabeza el alumnado ciego. Afortunadamente, éste representa un pequeño porcentaje del total de los alumnos con déficit visual escolarizado. Los avances en sanidad, una intervención precoz prácticamente universal en nuestro país y otros servicios que optimizan el resto visual del niño hacen que la población con déficit visual presente una alta variabilidad y heterogeneidad. Incluso muchos alumnos en el ámbito de alfabe-

tización en código Braille tienen un pequeño resto visual que se ha de estimular e intentar que use, para orientarse, etc.

A pesar de eso, la llegada de alumnado de otros países con déficit sanitario hace que aún encontremos enfermedades o patologías erradicadas en toda la Unión Europea y alumnos con retrasos significativos de percepción visual debido a deprivaciones de estímulos visuales en los primeros años de vida.

Clasificación de las dificultades visuales en función de la agudeza visual

- *Visión normal:* la agudeza visual del mejor de los ojos es superior o igual a 0,8 y el campo visual, normal.
- *Visión casi normal:* si la agudeza visual del mejor de los ojos está comprendida entre 0,7 y 0,5, siendo el campo visual normal.
- *Visión subnormal:* si tenemos una agudeza visual comprendida entre 0,4 y 0,3 o el campo visual está limitado a 40 grados.
- *Baja visión:* agudeza visual entre 0,25 y 0,12 o el campo visual disminuido hasta 20 grados.
- *Ceguera legal:* agudeza visual inferior a 0,10 o el campo visual reducido hasta 10 grados o menos.

Clasificación en función de las características educativas

Barraga (1992) propuso clasificar en cuatro grupos a los alumnos con déficit visual, en función de las tareas que eran capaces de realizar y no de sus agudezas visuales.

1. *Ceguera:* carencia de visión o percepción de luz. Imposibilidad de desempeñar tareas visuales.
2. *Discapacidad visual profunda:* dificultad para efectuar tareas visuales gruesas. Imposibilidad de realizar tareas que piden visión de detalle.
3. *Discapacidad visual severa:* posibilidad de llevar a cabo tareas visuales con inexactitud, siendo necesaria la adecuación del tiempo, de ayudas y de modificaciones.
4. *Discapacidad visual moderada:* posibilidad de realizar tareas visuales con ayudas especiales e iluminación adecuada, siendo el resultado final parecido al de las que ejecutan las personas de visión normal.

Clasificación en función del tipo de soporte educativo

Finalmente, siguiendo la normativa vigente en Cataluña desplegada por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, en las resoluciones de inicio de curso (a la espera de una legislación más definitiva), se recoge que:

[...] el alumno atendido por el CREC Joan Amades y el EAP para Deficientes Visuales será el alumnado hasta un 30-40% de resto visual. Este alumnado se dividirá, en función de cómo aprovecha los restos visuales, otros déficit, etc., en tres bloques de alumnos:

a) Alumnos de seguimiento: son aquellos para los cuales la Comisión de Detección del Centro de Recursos Educativos Joan Amades recomienda un seguimiento puntual por parte del EAP para Deficientes Visuales.

b) Alumnos de franja de prevención: se trata del alumnado para el cual la Comisión de Detección del Centro de Recursos Educativos Joan Amades recomienda una valoración continuada del EAP para Deficientes Visuales.

c) Alumnos de atención directa: para ellos, la Comisión de Detección del Centro de Recursos Educativos Joan Amades determina que tienen que recibir soporte de un maestro del programa educativo de atención al alumnado con déficit visual.

Dentro de este grupo, podríamos establecer una segunda diferenciación: los alumnos que utilizan como código de lectoescritura la letra impresa (código tinta) y el alumnado sin suficiente resto visual para acceder de una forma normalizada a ella y, por tanto, utiliza usualmente el código Braille.

En otras autonomías españolas, puede haber variaciones del tipo de atención recibida. La novedad propuesta por el EAP para Deficientes Visuales es la creación del grupo de alumnos llamado *franja de prevención*. Este colectivo no necesita apoyo educativo especializado, pero sí que puede beneficiarse puntualmente de algún recurso que le proporciona el CREC Joan Amades. Además, en ocasiones, se dan enfermedades degenerativas o progresivas y alumnos con una buena agudeza visual (sin necesidad de trabajo educativo especializado) pueden tener un mal pronóstico de visión a corto o medio plazo.

El alumnado con déficit visual y otros déficit asociados

Entre un 35 y un 40% del alumnado con déficit visual presenta otros déficit visuales asociados. En estos casos, las deficiencias hacen aumentar las necesidades educativas especiales de los niños y adolescentes afectados. Se añade además que este alumnado puede tener dificultades para colaborar en la evaluación funcional de su agudeza visual.

Los alumnos con parálisis cerebral y déficit visual

Se estima que entre un 25 y un 50% de los niños aquejados de parálisis cerebral tiene, además, problemas visuales que pueden afectar a sus aprendizajes. Según Dutton, citado por Leonhardt (2003), un 40% del cerebro está implicado en la función visual (en los niños videntes). Todo eso sugiere que una gran proporción de niños con daños cerebrales padezca problemas visuales de algún tipo, que pueden ser debidos a una visión borrosa, a dificultades en hacer movimientos oculares ajustados o en el análisis, la comprensión o el movimiento a través del mundo visual.

El estrabismo, patología muy común en los afectados por parálisis cerebral, suele ocasionar diplopia y ojo ambliope. Además, se agrava por el hecho de que el alumnado muy afectado tiene dificultades en controlar sus posturas, dificultándole el enfoque y produciendo un retraso perceptivo. El retraso psicomotor que presenta el niño, según el modelo perceptivo del aprendizaje de la visión, también le ocasionará un retraso en algunas áreas perceptivas (como la coordinación oculomanual).

Los alumnos con pérdida auditiva y déficit visual

Afortunadamente, el número de alumnos con ceguera y sordera severa a la vez es muy escaso. Por contra, son más abundantes los que presentan un déficit visual

parcial y uno auditivo parcial también. Hay síndromes congénitos que llevan asociados los dos déficit: el más común es el síndrome de Usher. La presencia de los dos déficit sensoriales de manera simultánea, pese a que en un principio no sean demasiado importantes, no suma las dificultades educativas, sino que las multiplica; se trata de un alumnado con unas necesidades de intervención educativa muy especializadas para garantizar el acceso a la información, ya que los dos canales de entrada de información están afectados.

El alumnado con déficit cognitivo y déficit visual

Puede presentar un retraso significativo en la percepción visual por las dificultades intelectuales debido a una estimulación poco adecuada o por el hecho de formar parte de la deficiencia visual de su síndrome. Por ejemplo, muchos niños afectados por el síndrome de Down presentan problemas de refracción y ocasionalmente tienen una agudeza visual muy baja, a pesar de la corrección óptica.

Incidencia del déficit visual y de la ceguera en áreas curriculares y de desarrollo

El efecto de los problemas visuales en el desarrollo del niño depende de la severidad del tipo de pérdida, de la edad en la que aparece esta condición y del nivel de funcionamiento total del niño. Además, dos niños con el mismo resto visual pueden funcionar de modo muy diferente en aspectos visuales.

Entrada de información

El alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de un déficit sensorial visual, más que adaptaciones curriculares generalizadas, presenta unas necesidades de acceso al currículo y alguna adaptación en áreas concretas. Además, es precisa una adaptación de ritmo. Tengamos en cuenta que la mayor entrada de datos del alumno con déficit visual es un input secuencial cuando a veces determinados contenidos se ven de forma global.

Para ilustrar el procesamiento de la información de un niño con ceguera, recurriremos a una adaptación de la conocida fábula india del elefante.

¿Cómo puede hacerse un niño ciego una idea de lo que es un elefante? Con un vistazo, una persona con visión normal lo ve y se hace una idea aproximada de lo que es. Por contra, una persona ciega necesitaría mucho rato para llegar a esta idea global y lo haría de modo secuencial, tocando diferentes partes del animal (patas, trompa, etc.). Además, podría escuchar el ruido que emite u olerlo. A pesar de ello, habría partes de su cuerpo a las que no accedería. Finalmente, el niño ciego, para hacerse una idea global de lo que está investigando, podría tocar una maqueta de elefante de dimensiones reducidas... Pues bien, pensemos en todos los aprendizajes que no pueden ser significativos para un alumno ciego y en el tiempo que le es preciso para alcanzarlos a fin de percatarnos de que tendrá unas necesidades de adaptaciones significativas de su ritmo de aprendizaje.

El alumnado de baja visión también presenta, aunque de manera parcial, y en función de su resto visual, problemas para integrar globalmente, pero sin llegar a los niveles del alumno totalmente ciego.

Educación infantil

Un alumno de educación infantil con déficit visual puede no sentirse motivado en cuanto a la exploración de objetos interesantes en el ambiente y, por tanto, perder oportunidades de experimentar y aprender. Esta falta de exploración puede seguir hasta que el niño tenga alguna motivación para aprender o hasta que comience algún tipo de intervención. Incluso alumnos deficientes visuales con buen resto visual (entre 30 y 40%) suelen presentar en educación infantil un retraso en percepción visual, más acentuado si la metodología utilizada en la clase es poco adecuada (fotocopias de poca calidad, dibujos con trazos pocos definidos, referentes visuales confusos, poco adecuados o poco contrastados, etc.). Es preciso asegurarnos de que las actividades del parvulario tengan significado para el alumno con déficit visual. Por ejemplo, unas pinturas demasiado duras (tipo plastidecor®) pueden causar que el alumno no vea lo que pinta o que lo obliguen a pintar más fuerte. Todo eso puede ocasionarle a la larga problemas de grafomotricidad, ya que no hay un trabajo adecuado de la coordinación oculomanual.

Desarrollo psicomotor

Desde temprana edad el deficiente visual presenta en las escalas de desarrollo un retraso psicomotor. Esto es debido, en parte, a la importancia de la observación e imitación de los gestos motores para su aprendizaje e incorporación al propio repertorio, necesitando un trabajo específico en el área de educación física, enseñándole los gestos atléticos mediante guía física. También se ha observado en los bebés con una importante discapacidad visual una actitud más inhibida con el entorno que en los bebés videntes, provocando finalmente importantes retrasos en acciones como el reptar, gatear o caminar. Los estudios apuntan (Leonhardt, 1992) a que son conductas adaptativas, ya que cuando no se domina un entorno el bebé tiene tendencia a quedarse quieto. Para garantizar estos desplazamientos exploratorios se debe procurar a los niños ciegos y deficientes visuales entornos familiares con muy pocos cambios que les den seguridad y les animen a explorarlo.

La estimulación precoz casi universal en las últimas décadas en nuestro estado ha contribuido a erradicar buena parte de los *blindismos* o *cieguismos* (estereotipias motrices que aparecían en algunos ciegos poco estimulados en la infancia, a pesar de no presentar problemas cognitivos).

Lectoescritura

Ochaíta y otros (1988) destacan las diferencias de competencia lectora entre la población sin deficiencia visual y los alumnos con déficit visual o ciegos. Independientemente del código usado, el discapacitado visual tiene una menor rapidez lectora y una comprensión lectora más deficitaria. Por ejemplo Pring (1984), citado por Vallés (1999), señaló la existencia de un retraso lector de aproximadamente dos años en comparación con una muestra de alumnos videntes.

Hay que tener en cuenta que el alumnado alfabetizado en Braille percibe carácter por carácter, mientras que el buen lector vidente puede percibir dos o tres palabras a la vez. Según aseguran Rayner y Pollasteck (1987), citado por Vallés (1999), el alumnado vidente dispone de una amplitud perceptiva quince veces superior a la del que trabaja en código Braille.

Estudios de rapidez lectora realizados en nuestro país con alumnos escolarizados en Braille ofrecen una media de cien palabras por minuto al finalizar la educación primaria y siempre que no haya problemas de aprendizaje.

Por lo que respecta a la escritura, hay también resultados de investigaciones que señalan un mayor número de faltas de ortografía en los estudiantes con discapacidades visuales. En el alumnado que utiliza el código tinta, nos encontramos con las siguientes características: faltas de ortografía natural (juntar palabras, confusión de mayúsculas y minúsculas), errores de trazo (trazo irregular y poco firme, grafías anormalmente grandes o pequeñas, olvido de patrones motores, superposición de letras dentro de la palabra, etc.). Se apuntan como posibles causas las pocas experiencias lectoras debido a la fatiga visual y el intento del alumno con discapacidad visual en llegar a una lectura rápida semejante a la de sus compañeros de clase. Todo esto hace que los alumnos con discapacidad visual trabajen menos la retentiva visual (cómo se escriben las palabras).

Matemáticas

Otra característica cognitiva del alumnado con discapacidad visual es la dificultad para hacerse imágenes mentales o representaciones de determinadas cosas. Además, por la misma dinámica de las matemáticas, hay importantes dificultades en columnar números, ejecutar correctamente un algoritmo complicado, ecuaciones, interpretar y escribir correctamente representaciones geométricas, subíndices, potencias, exponentes, etc.

Finalmente, un recurso bastante utilizado en la didáctica de las matemáticas es la pizarra. El alumno con deficiencia visual tiene dificultades de acceso a ella. Pero además, a menudo es necesario copiar en la libreta. La combinación de estas tareas visuales, mirar a lo lejos (pizarra) y de cerca (libreta), requiere un buen funcionamiento de los mecanismos de acomodación. A veces, el deficiente visual tiene problemas de enfoque, y le resultan muy dificultosas estas combinaciones de tareas.

En otro nivel de dificultades, el alumno ciego o deficiente visual escolarizado en Braille tiene que dominar complicadas signografías en Braille para poder resolver problemas de álgebra.

Dibujo técnico y expresión plástica

El alumnado ciego total dispone de material adaptado para desempeñar actividades elementales de dibujo técnico. El deficiente visual suele sufrir en esta área, puesto que se trata de unas destrezas visuales tan finas que pueden ser imposibles de realizar con su agudeza visual.

En el área de expresión plástica, a menudo los dibujos de los deficientes visuales son pobres en detalles y, en ocasiones, hay figuras sin cerrar o incompletas presentando en general colores fuertes y bien contrastados.

Movilidad y orientación

Desgraciadamente, las necesidades del alumnado ciego son superiores fuera del aula que dentro de ella, en cuanto a movilidad, orientación, conocer itinerarios, sentarse al lado de una persona que le resulta simpática, etc. Pensemos que el déficit visual condiciona fuertemente a los niños y las niñas que lo sufren al salir de la escuela, con relación a las habilidades sociales, la autonomía, a trabajar, etc.

Habilidades sociales

Como el niño ciego no puede ver a sus padres ni compañeros, no es capaz de imitar parte del comportamiento social (Bandura, 1982) o comprender una parte importante de la comunicación, que son los mensajes no verbales. Las dos características son básicas para la adquisición y el perfeccionamiento de las habilidades sociales. En este ámbito, por lo tanto, habrá carencias que Verdugo y Caballo (1995) exponen en un interesante trabajo. Destacamos los siguientes aspectos:

- Lagunas en su madurez social y menos contactos sociales.
- Rigidez corporal.
- Pobreza de repertorios de habilidades sociales (verbales y no verbales).
- Dependencia y pasividad.
- Falta de asertividad.
- Déficit en los componentes no verbales (postura inadecuada, menos preguntas abiertas, etc.).

Evaluación psicopedagógica de las necesidades del alumnado con déficit visual

Evaluamos a los alumnos con discapacidad visual para tomar decisiones y ajustar la respuesta educativa, incluyendo los recursos materiales y/o personales que puedan necesitar para cursar la escolaridad.

En Cataluña, la evaluación sociopsicopedagógica de los aspectos más relacionados con el déficit visual, la ha realizado desde su creación (en el año 1983) el *EAP específico para deficientes visuales* (EAP DV). A pesar de eso, la coordinación de los diferentes profesionales y la valoración psicopedagógica global corresponde al EAP de la zona donde está escolarizado el alumno.

El EAP DV debe entenderse como un servicio especializado en alumnos con discapacidades visuales, complementario a los EAP de sector. En otras comunidades autónomas españolas, la estructura organizativa es parecida. Los psicopedagogos especializados en la discapacidad (pertenecientes a la ONCE o no) evalúan los aspectos relacionados con el déficit, coordinándose con los servicios de atención psicopedagógica sectorizados dependientes de las autoridades educativas de las comunidades autónomas.

Para definir el proceso de evaluación psicopedagógica del alumnado con déficit visual, que supone un tratamiento esmerado de las familias y de coordinación entre diferentes profesionales educativos y otros más específicos, pensamos que nos tenemos que plantear las preguntas de *a quién valorar* (actores), *para qué valorar* (fi-

nalidad), *qué valorar* (contenidos), *cuándo valorar* (actividades y situaciones) y *cómo valorar* (modalidades de interacción e instrumentos de intervención).

¿A quién se evalúa?

A aquellos alumnos susceptibles de presentar necesidades educativas especiales derivadas de un déficit visual, así como los diferentes contextos donde interactúan: familia, escuela y recursos de la comunidad.

Para valorar a un niño deficiente visual, es preciso, en primer lugar, contar con un informe oftalmológico con las agudezas visuales. El alumno puede tener una agudeza visual alta pero, por el contrario, problemas de campo visual, enfermedad degenerativa grave, otros déficit y ser susceptible de recibir algún tipo de atención por parte del CREC Joan Amades.

También valoraremos el entorno educativo (escuela, claustro, equipo directivo, equipo docente, compañeros), la familia y los diferentes profesionales que intervienen, en las variables que consideremos necesarias para que el alumno pueda llevar una escolaridad normalizada.

¿Para qué se evalúa?

Evaluamos al alumnado con deficiencia visual para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades específicas: recursos humanos y materiales, adecuaciones curriculares, etc., que sería conveniente disponer, y los cambios que habría que favorecer en cada uno de los escenarios (alumno, escuela y familia).

¿Qué se evalúa?

Los indicadores que se consideren significativos con la finalidad de facilitar la toma de decisiones para la total integración y el desarrollo del alumno dentro del centro escolar. Por ello, valoraremos al alumno (A), el contexto escolar (B) y la familia (C).

Alumno con deficiencia visual

Checa (1999) propone valorar los siguientes aspectos del alumno con déficit visual:

- *Aspectos perceptivos*:
  - Evaluación del área visual: agudeza visual (de cerca y de lejos) y campo visual, distancia óptima para la lectoescritura, visión cromática, sensibilidad de contraste, profilaxis, ayudas ópticas, tipo de iluminación que necesita, ampliación de letra, material tiflotécnico o informático adaptado, atriles, etc. Los ciegos totales no serán evaluados en esta área.
  - Evaluación del canal táctil: tiene sentido valorar este canal en alumnos escolarizados en Braille. Hay dos parámetros interesantes en el hecho de evaluar la capacidad de discriminación entre objetos (pensemos en actividades previas a la lectoescritura Braille, cenefas, etc.), y la capacidad de reconocimiento de objetos.
- *Aptitudes:* tendrán que ser pruebas con pocos o ningún componente visual. Hay que hacer énfasis en los procesos y no en los resultados. Es preciso tener en cuenta que los baremos comparan al alumno con déficit visual con la población general, y la discapacidad hace que nuestro alumnado tenga un

fuerte sesgo. Existen pocas pruebas ponderadas con alumnos con déficit visual y normalmente son específicas.

- *Inteligencia general:* capacidad de atención y memoria, en los tres canales que antes hemos comentado: atención y memoria visual, atención y memoria auditiva y atención y memoria táctil.
- *Psicomotricidad:* motricidad fina, facial, motricidad gruesa, lateralidad (muy importante en ciegos totales), esquema corporal, orientación espacial, etc.
- *Estilos de aprendizaje:* como hemos comentado, el alumnado con déficit visual y sobre todo el ciego total suele abordar las tareas de modo diferente al vidente. Es por ello que se deben valorar sus estilos cognitivos y las estrategias de aprendizaje de cada alumno en particular.
- *Motivación:* qué actividades le resultan interesantes: ¿Verbales o manipulativas? ¿Individuales o en grupo reducido? Ante una tarea nueva, ¿muestra curiosidad o rechazo? Durante su ejecución, ¿tiene la motivación de éxito? ¿Qué respuesta da frente a la adversidad? ¿Qué *locus* de control? ¿Interno/externo? Finalización de tareas: ¿es autónomo o dependiente de otros? Canal de entrada de información preferente: ¿auditiva, visual, táctil o combinada? Proceso de atención sostenida: ¿se autorregula o está pendiente de estímulos externos? Proceso de análisis de datos: ¿es impulsivo o reflexivo?
- *Competencias curriculares:* independientemente del código que utilice el alumno, se valorarán los aprendizajes con todas las ayudas (ópticas, no ópticas, tiflotécnicas y/o informáticas) que usa corrientemente. Se valorarán, especialmente, las siguientes áreas: lectoescritura, cálculo, dibujo lineal y geometría, geometría e historia (mapas, esquemas, etc.), orientación y movilidad, tiflotecnología y competencias informáticas.
- *Personalidad:* en este apartado, resulta muy importante apreciar el ajuste personal al déficit y la adaptación escolar y social, haciendo énfasis en la relación con compañeros y otros miembros de la comunidad educativa.

Contexto escolar

- *Aspectos físicos*: espacios comunes del centro (rótulos en las puertas de clase, escaleras con tramos mal contrastados, patio, pasillos, etc.), aula (luz artificial y natural, pizarra, libros de texto...).
- *Recursos humanos del centro*: tutor, maestro de educación especial, especialistas que intervienen, equipo directivo, maestro itinerante de atención al alumno con déficit visual, actitud del profesorado y de los compañeros sobre el déficit visual, metodología, aspectos organizativos del centro como tipo de agrupamientos.

Contexto familiar

Composición familiar, roles y relaciones entre los diferentes miembros. Atención que le dedican, normas de convivencia, actitudes y expectativas sobre la deficiencia visual (aceptación del déficit, sobreprotección, etc.), participación en actividades y colaboración.

¿Cuándo se evalúa?

La normativa del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que regula el funcionamiento del EAP DV, propone los siguientes momentos para llevar a cabo la valoración:

- Cuando se inicia la escolarización, para elaborar, si se considera conveniente, el informe que ha de acompañar el dictamen de escolarización.
- Cuando se detecta un nuevo caso de alumno con déficit visual ya escolarizado.
- Seguimiento del alumno o de la alumna con déficit visual que la comisión de detección determine, proceso que se recogerá en un informe que se hará llegar al servicio psicopedagógico de la zona (el EAP de sector) y a la dirección del CREC Joan Amades.
- Se evaluará psicopedagógicamente al alumnado con déficit visual durante su escolaridad en los cursos escolares siguientes, como mínimo en:
  - P-5, para valorar posibles retrasos en la percepción visual y la madurez para iniciar la lectoescritura.
  - Segundo curso de educación primaria, para valorar en qué punto se encuentra la consecución de la lectoescritura.
  - Sexto de educación primaria, por el cambio de etapa.
  - Tercero de Enseñanza Secundaria Obligatoria, para iniciar la orientación vocacional/profesional.

Finalmente, pensemos que es necesario establecer un procedimiento de evaluación psicopedagógica continuada que recoja la interacción entre estos factores, que sea coherente con los aspectos que se evaluarán posteriormente para realizar el seguimiento de cada actor y facilitar la comunicación con el profesorado, las familias y otros profesionales a la hora de establecer y ajustar los programas de intervención.

¿Cómo se evalúa?

Para la evaluación del alumnado con déficit visual o ciego, usaremos los siguientes instrumentos de recogida de información:

- Entrevistas a padres, tutora o tutor, equipo directivo y otros profesionales que intervienen en el proceso.
- Valoración funcional de la visión efectuada en condiciones óptimas por el SRHI (Servicio de Rehabilitación y Habilitación Integral de la ONCE).
- Observación natural en el aula, en el patio, movilidad por el centro educativo, etc.
- Evaluación individual estructurada, interaccionando con el alumno. Esta evaluación tiene la finalidad de observar los aspectos funcionales de la visión en un entorno natural: acceso al encerado (¿a qué distancia accede?, ¿necesita más tiempo?); identificación de compañeros (¿a qué distancia?); valoración de la accesibilidad de los libros de texto (¿identifica fotografías o mapas?, ¿necesita más tiempo que el resto de compañeros?).
- Valoración individual con pruebas pedagógicas.
- Valoración con pruebas baremadas.

Todos estos instrumentos de evaluación se usarán siempre y cuando se considere necesaria su información, siguiendo el principio de economía de recursos.

Instrumentos para evaluar a alumnado con deficiencia visual

Observación y evaluación de aprendizajes

La observación y el registro de conductas generales y específicas pueden ser de ayuda para valorar qué ve realmente el niño y cómo aprovecha los restos visuales que tiene, haciendo evidente las deficiencias que presenta en algunas conductas, especialmente cuando el alumno es muy pequeño o no se pueden usar otras evaluaciones más objetivas como optotipos.

Barraga (1997) propone observar las siguientes conductas, puesto que nos pueden proporcionar información sobre niños con discapacidad visual:

- *Conciencia del medio y atención a lo que pasa a su alrededor.* Por ejemplo, existen niños cuya visión no les permite acceder a lo que sucede a unos metros de ellos, perdiéndose actividades que se están desarrollando en el aula.
- *Investigación y movimientos exploratorios.* Por ejemplo, los niños con deficiencia visual a veces no exploran un espacio abierto como un patio, suelen buscar un referente visual que controlan, caminan al lado de una pared, por debajo de unos porches, junto a la valla, etc.
- *Uso de los sentidos (especialmente la visión y el tacto) para moverse y obtener información.* Por ejemplo, a menudo, los deficientes visuales palpan con el pie la profundidad del primer escalón cuando tienen que bajar un tramo de escaleras.
- *Uso del lenguaje para mantener el contacto y responder a los otros.*
- *Uso de claves ambientales para realizar acciones independientes.* Por ejemplo, no se atreve a ir por el patio cuando todo el mundo juega libremente, por miedo a tropezar con alguien; por el contrario, cuando no hay nadie, se mueve sin dificultades.
- *Grado de adaptación a los materiales y a las personas.*

Finalmente, puede ser de ayuda un registro de las observaciones para estimar el estatus funcional de los niños a través de todas las dimensiones de su desarrollo: sensorial, motor, lingüístico y cognitivo.

Pautas de observación para detectar deficiencias visuales

Estas pautas son fruto de los más de veinte años de historia del EAP DV, aun cuando el redactado final fue realizado en el 2003 por Mas y Rosa Vidal. Las pautas tienen funciones de rastreo, son una evaluación inicial que tiene como finalidad discriminar conductas que pueden estar relacionadas con el alumnado con déficit visual. Actualmente, las usan los profesionales más próximos al alumno susceptible de

presentar déficit visual, de modo previo al proceso de detección por parte de los equipos específicos de valoración de alumnado con déficit visual.

Consisten en un conjunto de ítems de respuesta afirmativa o negativa agrupados en seis bloques (características visuales, movilidad, autonomía personal y social, relaciones interpersonales, situación escolar y otros). Los profesionales que intervienen tienen que consensuar las respuestas; así se consigue unificar puntos de vista de diferentes profesionales previamente a la intervención del psicopedagogo especializado.

Estas pautas se pueden consultar en la web del EAP DV: *www.xtec.es/eap-deficientsvisuals*. Existen unas pautas para cada etapa educativa (educación infantil, primaria y ESO).

Evaluación de aprendizajes

Como hemos comentado antes, el alumnado con discapacidad visual suele presentar importantes deficiencias que hacen difícil aplicarle pruebas pedagógicas. Por lo tanto, no se suelen utilizar pruebas baremadas como el TALEC o Canals con sus baremos basados en población sin deficiencia. Estas pruebas hacen énfasis en el tiempo de ejecución y en el rendimiento.

Por el contrario, los psicopedagogos que trabajamos con este tipo de alumnos intentamos diseñar y aplicar pruebas que hacen hincapié en los procesos, aun cuando, como la muestra de la población es bastante heterogénea, resulta difícil baremarlas. A corte de ejemplo, describimos una prueba informal utilizada para evaluar los procesos de lectoescritura.

Evaluación informal de la lectoescritura

Actualmente, se están adaptando algunas pruebas que insisten en la importancia de los procesos implicados en la lectoescritura y no en la comparación de los resultados baremados. Se valoran, en cuatro pequeñas pruebas, las competencias de lectoescritura del alumnado, ya sea escolarizado en código Braille o en código tinta:

1. *Lectura silenciosa:* el alumno tiene que leer un texto de unas 400/600 palabras, de modo silencioso. Valoramos el tiempo y la comprensión lectora pidiéndole que nos resuma el texto oralmente. Es preciso buscar un texto de su nivel educativo y que el alumno tenga todas las adaptaciones ópticas o no ópticas que pueda necesitar (calculamos las palabras leídas por minuto y la comprensión del texto).
2. *Lectura en voz alta:* el alumno debe leer rápidamente en voz alta el texto que ha leído antes silenciosamente. Valoramos el tiempo que tarda en leerlo, marcando el número de palabras que lee en cada minuto (para ver si hay cansancio) y los posibles errores de pronunciación.
3. *Dictado:* hacemos un pequeño dictado de una parte del texto trabajado (unas 200 palabras). Valoramos las faltas de ortografía natural y arbitraria. El alumno escolarizado en Braille utilizará el recurso tiflotécnico/informático que usa corrientemente (ordenador portátil, Braille hablado o máquina Perkins).
4. *Lectura del examinador:* esta vez somos nosotros los que leemos al alumno un texto de unas 600 palabras y le pedimos que nos confeccione un resumen escrito de lo que hemos leído. Se evalúa la calidad del resumen a tra-

vés de indicadores como la estructura del texto, exposición de la idea principal; el orden o el desorden que muestra en la exposición de las ideas, o la cohesión de las distintas parte del texto.

Los indicadores que valoramos son, entre otros:

- *El canal visual o táctil:* la velocidad de la lectura oral, si hay cansancio a medida que se sigue leyendo, errores de pronunciación, la velocidad de la lectura silenciosa, la comprensión lectora, etc.
- *El canal auditivo:* la atención, la comprensión y la memoria auditiva por este canal. La escritura: la ortografía natural, la arbitraria, aspectos formales, si repasa, corrige, etc.

Finalmente, podemos pasar la prueba a otros compañeros de la misma clase para hacernos una idea del nivel en que se encuentra nuestro alumno dentro de su grupo.

Pruebas y cuestionarios más usados con alumnado con déficit visual

En este apartado, queremos destacar las pruebas que más se usan con la población discapacitada visualmente. Las hay exclusivas para ciegos, otras para alumnos con déficit visual y finalmente las que están dirigidas a la población general, pero que con adaptaciones se pueden pasar a nuestro alumnado. Conviene tener en cuenta que es un alumnado con un hándicap importante de entrada de información y que la comparación en baremos con la población normal puede llevar a conclusiones diagnósticas pesimistas. Al contrario, si valoramos los procesos como, por ejemplo, cómo resuelve diferentes tareas de pruebas o subtests, seguramente recogeremos información que puede ser muy válida para los profesionales que trabajan con él y a fin de tomar decisiones sobre los recursos que puede necesitar el alumno con discapacidad visual.

Inteligencia

Escala de inteligencia para niños de Weschler WISC-R

Siempre podremos obtener información del WISC-R (6 a 16 años) aplicada a alumnado con deficiencia visual, aunque no pasaremos la parte manipulativa al escolarizado en Braille. Si tiene resto de visión suficiente para acceder a la letra escrita, se le puede aplicar toda la prueba, pero sin valorar el tiempo de ejecución en los subtests de la parte manipulativa y, consecuentemente, sin baremar los resultados de este apartado.

Es preciso, además, tener en cuenta otras variables: repasar algunas líneas que vemos poco contrastadas, vigilar con el material plastificado o excesivamente satinado (crea reflejos que dificultan la visión) y huir de los papeles reciclados (no dan suficiente contraste).

A continuación, proponemos posibles adaptaciones de subpruebas del WISC-R. Como hemos comentado antes, no se puede valorar el tiempo y, por lo tanto, tampoco utilizar los baremos del apartado de inteligencia manipulativa. Las adaptacio-

nes nos pueden
acceder a esta i

- *Aritmé*
  ciego
  vos, co
  En los
  que lee
  letra ir
- *Figura*
  sin col
  ra-fon
  cución
  pequeñ
- *Histor*
  implica
  como a
  jetas s
  con di
  Para p
  de la i
- *Cubos*
  somot
  con dé
- *Rompe*
  de org
  integra
  pero e
  hándic
- *Claves*
  superio
  secuen
  cularm
  prueba
  ayuda
  res de
  ficulta
  sería d
  su térm
  nos de
  muy re
- *Laberi*
  somot
  por un
  marca
  presen

nes nos pueden servir para ver los procesos del alumno con discapacidad visual para acceder a esta información.

- *Aritmética:* los primeros ítems pueden plantear problemas al alumnado ciego o con muy poco resto visual. Los ítems se pueden hacer manipulativos, con monedas o con los cubos de la prueba.
  En los últimos ítems, se plantean problemas aritméticos que el alumno tiene que leer y después dar la respuesta. Si se prevén dificultades en acceder a la letra impresa, el examinador los puede leer en voz alta.
- *Figuras incompletas* (26 dibujos incompletos): son dibujos más bien planos, sin color y de pequeño tamaño. Baraja habilidades de discriminación figura-fondo y atención a los detalles espaciales. Es la prueba de más difícil ejecución para un niño con déficit visual. A menudo, los detalles son muy pequeños y es preciso que integre a la perfección la forma.
- *Historietas* (11 series de dibujos que componen una historia): esta prueba implica comprensión visual, solución de problemas, integración visual, así como atención a los detalles visuales y memoria visual a corto plazo. Las tarjetas son demasiado pequeñas, satinadas y sin color, por lo que el alumno con discapacidad visual puede tener graves problemas por darle sentido. Para problemas de campo visual, puede haber dificultades de manipulación de la información.
- *Cubos* (10 modelos construidos con 4 o 9 bloques): mide la coordinación visomotora y la integración visual. Una posible adaptación para el alumnado con déficit visual serían las fotocopias de tamaño natural, del cubo.
- *Rompecabezas* (4 rompecabezas de objetos familiares): mide las habilidades de organización perceptiva parte/todo, aunque también son importantes la integración visoespacial y la atención. En tal caso, el tamaño es adecuado, pero el hecho de que los rompecabezas no tengan color puede suponer un hándicap para el alumno con déficit visual.
- *Claves* (45 elementos por resolver por debajo de los 8 años, 95 para una edad superior a ésta): mide la rapidez motriz, la integración visomotriz, la memoria secuencial visual y la discriminación visual. Es una actividad que resulta particularmente pesada para el alumno con déficit visual. No se precisa ampliar la prueba, pero se debe valorar la tarea que desempeña el alumno indicando si se ayuda con su dedo, se pierde con frecuencia (puesto que podrían ser indicadores de dificultades en la organización del trabajo, trabajo poco sistemático, dificultad en trabajar en dos espacios a la vez, etc.). La adaptación de esta prueba sería de tiempo: el alumno la debería ejecutar toda sin limitación de tiempo. A su término, veríamos el tiempo utilizado. Se podría comparar con otros alumnos de su nivel educativo y valorar las posibles discrepancias. (Es una prueba muy relacionada con el rendimiento escolar y el ritmo de trabajo.)
- *Laberintos*: la ejecución de esta prueba requiere una buena coordinación visomotriz y planificación. La adaptación pasaría por cambiar la pintura roja por un rotulador azul tipo 1200 (rotulador de 1mm de grosor) que deje una marca más contrastada. El alumnado con pérdida de campo visual puede presentar problemas importantes en la ejecución de esta prueba.

Batería de habilidades hápticas (Ballesteros y otros, 2003)

Se trata de un instrumento diseñado por autores españoles y de muy reciente aparición (finales del 2003), diseñada para valorar las habilidades perceptivas y cognitivas a través del tacto en niños ciegos y videntes. El rango de edad en que se puede aplicar va de los 3 a los 16 años.

La batería consta de 20 subpruebas. Las tres primeras están basadas en los procedimientos neurológicos de Lúria. Se agrupan según las funciones psicológicas que evalúan:

- *Motricidad:*
  - Subprueba 1: motricidad manual (el niño imita movimientos de manos que propone el examinador).
  - Subprueba 2: regulación verbal de los movimientos.
- *Tacto-cinestesia:*
  - Subprueba 3: evaluación de las sensaciones cutáneas y musculares (discriminar diferentes formas de tacto pasivo).
- *Funciones perceptivas con formas realzadas:*
  - Subprueba 4: discriminación de las texturas.
  - Subprueba 5: discriminación figura-fondo.
  - Subprueba 6: estructura dimensional.
  - Subprueba 7: orientación espacial.
  - Subprueba 8: reconocimiento de formas realzadas incompletas y de objetos incompletos.
  - Subprueba 9: exploración eficiente de puntos.
  - Subprueba 10: interpretación de gráficos y diagramas.
  - Subprueba 11: discriminación de la simetría de líneas realzadas.
  - Subprueba 12: discriminación de la simetría de superficies realzadas.
- *Funciones perceptivas con objetos 3D:*
  - Subprueba 13: discriminación de la simetría de objetos.
  - Subpruebas 14 y 15: identificación háptica de objetos (familiares).
- *Memoria:*
  - Subpruebas 16,17,18,19 y 20: procesos de memoria (háptica inmediata, a corto plazo y a largo plazo).

BLAT: test de aprendizaje de aptitudes, Blind Learning Aptitude Test (Newland, 1971)

Dirigida al alumnado escolarizado en código Braille y de edad entre 6 y 16 años, se basa en la discriminación de símbolos abstractos: reconocimiento, seriación y asociación.

Utiliza ítems culturales neutros para ejemplificar las operaciones psicológicas (de modo parecido al test de las matrices progresivas de RAVEN u otras pruebas como dominós). Todo el desarrollo se basa en el proceso, no en los resultados finales. Es un buen predictor del rendimiento escolar.

Los ítems se presentan en puntos con relieve marcados en papel Braille. Los dibujos son un poco más grandes que el tamaño de las letras Braille. Se puede pasar de 5 a 16 años de edad. Es una prueba muy apropiada para ciegos totales, como complemento de la parte manipulativa del WISC.

Percepción visual

Figuras y formas. Test para el Desarrollo de la Percepción Visual (Frostig, 1978)

Frostig afirmaba que el conocimiento se adquiere fundamentalmente mediante el canal visual y, si el desarrollo de la percepción visual sufre alguna alteración, aparecerán deficiencias cognoscitivas.

El test tiene como objetivo fundamental el diagnóstico de deficiencias en la percepción visual, valorando cinco áreas:

1. Coordinación visomotora.
2. Figura-fondo.
3. Constancia de forma.
4. Posición en el espacio.
5. Posición en el espacio y relaciones espaciales.

Paralelamente, Frostig y Horne planificaron un programa de recuperación, con el que se pretendía que el alumnado madurara estos procesos que se consideraban previos a la lectoescritura. Curiosamente, su prueba y el programa de reeducación asociado iban dirigidos a alumnos con otros déficit: con rasgos hiperactivos, procedentes de un entorno sociofamiliar pobre, y no a la población con déficit visual. Aunque algunos elementos de la prueba y del programa de reeducación están un poco anticuados, se siguen utilizando en la actualidad. Además, buena parte de la programación pedagógica de educación infantil vigente se basa en los trabajos de esta autora.

La Escala de Eficiencia Visual (EEV) (1970) de Natalie Barraga

Esta prueba surge en la década de los sesenta. Está dirigida a alumnos con deficiencia visual y consta de 48 ítems en los que los dibujos van reduciendo su tamaño y aumentando en dificultad. La finalidad de la prueba es determinar el grado de eficiencia visual con que los niños pueden funcionar a pesar de tener una discapacidad visual.

En un trabajo anterior, la autora analizó el desarrollo normal de la visión y concluyó que el aprendizaje a través de un sistema visual defectuoso es lento pero se cumple siguiendo las mismas etapas que el desarrollo de un sistema visual normal.

Se valoran tres funciones, que son consecutivas dentro del orden evolutivo del niño:

- *Función óptica:*
  - Reacciona frente el estímulo visual (1-3 meses).
  - Desarrolla el control voluntario de los movimientos de los ojos. Comienza a seleccionar y a discriminar objetos concretos en colores y de diferentes formas (4 a 12 meses).
- *Función óptico-perceptiva:*
  - Mediante la exploración y la manipulación, discrimina, conoce y utiliza objetos concretos con intencionalidad (1-3 años).
  - Discrimina e identifica formas y detalles en objetos, dibujos de objetos,

personas y acciones. Mejora la coordinación mano-ojo y la manipulación mediante la observación y la imitación (2-4 años).

- Función visual perceptiva:
  - Recuerda detalles en dibujos complejos y en esquemas. Relaciona partes con el todo. Discrimina figura-fondo (3 a 5 años).
  - Discrimina, identifica, reproduce y secuencia figuras abstractas y signos (4-5 años).
  - Discrimina, identifica y percibe la relación en dibujos, figuras abstractas y símbolos (5-6 años).
  - Identifica, percibe y reproduce símbolos simples y combinados (identificación de palabras) (6-7 años).

La última función de esta prueba (la perceptiva) coincide con la que Frostig evalúa. Las dos pruebas coinciden también en que tienen un programa de entrenamiento asociado y donde la prueba hace funciones de test/retest.

Look and think, «Mira y piensa» (Chapman y otros, 1986)

Esta prueba lleva apareado también un programa de recuperación en castellano: *Proyecto de Adiestramiento Perceptivo-Visual de niños ciegos y videntes parciales de 5 a 11 años. Mira y Piensa.* Este instrumento valora el funcionamiento visual de niños en unas pocas habilidades visuales concretas. Incluye pruebas que permiten obtener información a partir de tareas con objetos tridimensionales y bidimensionales. Se puede considerar más cognitiva y menos perceptiva que las dos anteriores, puesto que está dirigida a una población escolar de mayor edad.

Test gestáltico visomotor de Bender

El objetivo de esta prueba consiste en evaluar la función gestáltica visomotriz y su desarrollo, a partir de la copia de 9 dibujos con figuras geométricas que se le presentan en tarjetas. Fue elaborado por Bender. De los sistemas de puntuación de la prueba el más utilizado es el de Koppitz, donde se recogen cuatro tipos de errores:

- *Distorsión de la forma:* se considera que hay una distorsión de la forma cuando la reproducción que los niños hacen del diseño original está tan deformada que pierde su configuración general.
- *Perseverancia:* los errores se califican así cuando el alumno no se para después de haber completado el dibujo que se le enseña.
- *Integración:* los errores de integración consisten en el fracaso para combinar las diferentes partes del dibujo.
- *Rotación:* se registra un error de rotación cuando el alumno gira un diseño más de 45 grados o gira la tarjeta.

Como posibles medidas para el acceso del alumnado con baja visión, nos deberíamos asegurar de que el alumnado con resto visual accede a los dibujos. Si vemos dificultades, la prueba se podría adaptar repasando con un rotulador tipo 1200 todas las partes del dibujo. En principio, no habría necesidad de ampliaciones.

Motricidad

Examen psicomotor de la primera infancia (Vayer, 1977)

Prueba para la población con visión, de 2 a 5 años. Valora las siguientes áreas: coordinación óculo-manual, coordinación dinámica o sensomotriz, control postural, control del propio cuerpo (imitación de gestos), organización perceptiva, lenguaje y observación de la lateralidad.

Examen psicomotor de la segunda infancia (Vayer, 1977)

Prueba para la población con visión, de 6 a 11 años. Valora las siguientes áreas: coordinación dinámica de manos, coordinación dinámica general, control postural, control segmentario, organización espacial, estructuración espacio-temporal, lateralidad, rapidez y conducta respiratoria.

Personalidad

Los cuestionarios más usuales (ESPQ y HSPQ de Catell, STAI por alumnos más mayores, etc.) se pueden pasar sin problemas. Cada vez hay más pruebas en soporte informático y por ello no es preciso hacer adaptaciones. Por el contrario, resulta más difícil pasar pruebas proyectivas basadas en láminas o en dibujos que confeccione el alumno. Existe, sin embargo, alguna prueba de libre asociación (el examinador comienza una frase y el estudiante la finaliza). Entre ellas destacan las fábulas de Düs, de Louisa Düss, y editadas por Tea.

Evaluación del ajuste psicológico en niños y adolescentes (Rodríguez Correa y otros, 2003)

Aun cuando no es una prueba baremada, la reseñamos por su actualidad y su especificidad, puesto que ha sido elaborada por psicólogos que trabajan dentro de la ONCE y atienden población infantil y adolescente. El documento recoge indicadores de ajuste psicológico a la ceguera que se valoran antes y después de un tratamiento psicológico. Se estructura en tres partes:

- Indicadores de ajuste familiar.
- Indicadores de ajuste personal. Hay dos pautas, en función de la edad del alumno: infancia y adolescencia.
- Indicadores de ajuste social.

Como muestra, desarrollemos parcialmente el cuestionario referente a los indicadores de ajuste personal en la infancia (de 4-6 años hasta 11-13 años). Los ítems se agrupan en las áreas que se describen a continuación. Dentro de cada una, hay un grupo de indicadores o variables. En el primer apartado, las desarrollamos para ejemplificar la estructura de este cuestionario (véase el cuadro 1 en la página siguiente).

- Autoestima y desarrollo de la personalidad.
- Sentido de pertenencia.
- Actitud ante la discapacidad.
- Afrontamiento.
- Variables cognitivas y de aprendizaje.
- Control de respuestas emocionales.

Cuadro 1

COMPRENSION DE SUS DIFERENCIAS	INICIAL	FINAL
▪ **Plantea preguntas sobre qué le sucede a su visión.**		
▪ **Comprende las características básicas de su sistema visual.**		
▪ **Asume los cuidados básicos que requiere su visión.**		

Es un instrumento muy útil para elaborar una evaluación inicial antes del tratamiento psicológico del alumno con deficiencia visual y decidir qué aspectos están desajustados o son prioritarios, e ir revalorizando a lo largo del tratamiento.

SAVIC (Sistema de Asesoramiento Vocacional Informático para Ciegos) (Pérez y otros, 2001)

Está basado en el SAV (Sistema de Asesoramiento Vocacional) de Francisco Rivas, pero en versión informatizada y baremada con población ciega y deficiente visual de Cataluña. Es una prueba muy actual; consta de cinco fases en las que el estudiante va autoconociéndose, recopilando información, considerando diferentes variables y tomando decisiones:

- *Fase I. Desarrollo vocacional:*
  - Prueba: Cuestionario de Intereses Vocacionales (CIV-C). Tiene dos apartados: intereses vocacionales e influencias vocacionales.
  - Prueba: Preferencias Vocacionales (PV). Valora profesiones, intensidad, periodos de edad en que aparecieron las preferencias.
- *Fase II. Cognición vocacional:*
  - Prueba: Rejilla Vocacional (RV-C).
- *Fase III. Motivaciones vocacionales:*
  - Prueba: Realizaciones y Expectativas profesionales (REX-C). Asignaturas, ayuda recibimiento, habilidad y capacidad, expectativas laborales y actividades.
- *Fase IV. Indecisión vocacional:*
  - Prueba: Indecisión Vocacional (IV-C). Apartados: autoconfianza, eficacia en los estudios, certeza, dependencia, psicoemocionalidad, investigación de información y deficiencia visual.
- *Fase V. Toma de decisiones vocacionales:* en esta fase, el alumno, que ya dispone de mucha información sobre las variables que conviene tener en cuenta, toma la decisión vocacional.

Bibliografía

AGUSTÍ, M.; ROSA, F. (1994): «Trabajo con grupos de padres durante la etapa escolar en régimen de integración». *Congreso Estatal sobre Prestación de Servicios para Personas Ciegas y Deficientes Visuales.* Madrid.

BALLESTEROS, S. y otros (2003): «La batería de Habilidades Hápticas: un instrumento para evaluar la percepción y la memoria de niños ciegos y videntes a través de la modalidad háptica». *Integración*, diciembre.
BANDURA, A. (1982): *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid. Espasa Calpe.
BARRAGA, N. (1992): *Desarrollo senso-perceptivo*. Córdoba (Argentina). ICEVH.
– (1997): *Textos Reunidos de la Doctora Barraga*. Madrid. ONCE.
BELMONTE, J.A.; LOSADA, M.J.; MENA, F.V. (2003): «Modelo de ajuste a la discapacidad visual en niños y adolescentes». Documento de trabajo de uso interno. *Actas de las Jornadas de Intercambio Profesional entre Psicólogos ONCE*. Madrid, noviembre de 2003.
BUENO, M. y otros (1999): *Niños y niñas con baja visión. Recomendaciones para la familia y la escuela*. Archidona. Aljibe.
BUENO, M.; TORO, S. (1994). *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona. Aljibe.
CALVO-NOVELL, C.: «Intervención psicológica para el ajuste en la infancia y adolescencia», en CHECA, J.; DÍAZ-VEIGA, P.; PALLERO, R. (eds.): *Psicología y ceguera. Manual para la intervención psicológica en el proceso de ajuste a la deficiencia visual*. Madrid. ONCE. (En prensa.)
CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona. Graó.
CHAPMAN, E.K. y otros (1986): *Mira y piensa*. Madrid. ONCE.
CHECA, F.; VALLÉS, A. y otros (1999): *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Madrid. ONCE.
CHECA, J.: «Evaluación psicológica en el proceso de ajuste a la deficiencia visual», en CHECA, J.; DÍAZ-VEIGA, P.; PALLERO, R. (eds.): *Psicología y ceguera. Manual para la intervención psicológica en el proceso de ajuste a la deficiencia visual*. Madrid. ONCE. (En prensa.)
DAUGHERTY, K.M.; MORAN, M.F. (1987): «Características Neuropsicológicas de Aprendizaje y de Desarrollo del Niño con Visión Subnormal». *ICEVH*, 53.
DÜSS, L. (1988): *El Método de las Fábulas en el Psicoanálisis Infantil*. Madrid. Tea.
FROSTIG, M. (1980): *Figuras y Formas (Programa para el desarrollo de la percepción visual)*. Buenos Aires. Panamericana.
JIMÉNEZ OROZ, J. (coord.) (2002): *Grupo de trabajo de profesionales de EAP: Graus i tipus de suport per a alumnes amb necessitats educatives especials*. Proposta de pauta d'avaluació psicopedagògica dels escenaris de desenvolupament de l'alumne amb NEE (APED). En la web del EAP.
LEONHARDT, M. (1992): *El bebé ciego*. Barcelona. Editorial Masson.
– (1999): *Iniciación al lenguaje en el niño ciego*. Madrid. ONCE.
– (2003): *Disfunción visual cortical en niños con daño cerebral*. Documento distribuido en la I Jornada d'Atenció Precoç i Discapacitat Visual. CREC Joan Amades, diciembre de 2003.
LÓPEZ JUSTICIA, M.D. (1999): *Aproximación al tratamiento educativo de la baja visión*. Granada. Adhara.
MAS, A.; ROSA VIDAL, F.: *Pautes d'observació per a detectar deficiències visuals (infantil, primària, ESO)*. En la web del EAP para deficientes visuales.
MENA, F.V.; SIGUERO, J.J. (2003): «Programa preventivo favorecedor del ajuste psico-

social en niños y adolescentes con discapacidad visual pero sin necesidad de apoyo educativo continuado». *Actas de las Jornadas de Intercambio Profesional entre Psicólogos ONCE: Calidad de vida y ajuste psicológico a la discapacidad visual.* Madrid, 18-21 de noviembre de 2003. En la web del EAP para deficientes visuales.

MONEREO, C.; JIMÉNEZ OROZ, J.: «Proyectos y programas de evaluación psicopedagógica de alumnos con necesidades educativas especiales», en COLL, C. y otros: *La práctica psicopedagógica en educación formal.* Barcelona. UOC. (En prensa.)

OCHAITA, E.; ROSA, A. (1988): *Lectura Braille y procesamiento de la información táctil.* Madrid. INSERSO.

PELECHANO, V.; MIGUEL, A. DE; IBÁÑEZ, I. (1995): «Evaluación y tratamiento de las deficiencias visuales», en VERDUGO, M.A. (dir.): *Personas con discapacidad.* Madrid. Siglo XXI.

PÉREZ, M.C.; ÀVILA, V.; RIVAS, F. (2001): *SAVIC Sistema de Asesoramiento Vocacional Informático para Ciegos.* Valencia. Universitat de València. Estudi General.

ROSA, A.; OCHAITA, E. (comps.) (1993): *Psicología de la ceguera.* Madrid. Alianza.

ROSA VIDAL, F. (2003): «La evaluación sociopsicopedagógica del niño/a con una deficiencia visual en el momento de la detección». *Comunicación presentada en Actas de las Jornadas de Intercambio Profesional entre Psicólogos ONCE: Calidad de vida y ajuste psicológico a la discapacidad visual.* Madrid, 18-21 de noviembre de 2003. En la web del EAP para deficientes visuales.

RODRÍGUEZ CORREA, P. y otros (2003): «Evaluación del ajuste psicológico en niños y adolescentes». Documento de trabajo de uso interno. En *Actas de las Jornadas de Intercambio Profesional entre Psicólogos ONCE: Calidad de vida y ajuste psicológico a la discapacidad visual.* Madrid, 18-21 de noviembre de 2003.

VAYER, P. (1974): *El niño frente al mundo.* Barcelona. Ed. Científico-Médica.

VERDUGO, M.A.; CABALLO, C. (1995): «Habilidades sociales en personas con deficiencia visual», en VERDUGO, M.A. (dir.): *Personas con discapacidad.* Madrid. Siglo XXI.

Glosario

A continuación presentamos un pequeño vocabulario con palabras técnicas que a menudo aparecen en informes oftalmológicos y que pensamos que son significativas para ayudar a una correcta interpretación de los problemas oftalmológicos en el entorno escolar.

Acomodación: Aforo que tiene el ojo para modificar la posición del foco a fin de que las imágenes procedentes de los objetos sean enfocadas sobre la **retina.** El grado de acomodación tendrá que variar en función de la distancia y de la iluminación del objeto que queremos ver. En los videntes normales, la acomodación funciona rápidamente y de modo automático; por contra, en el deficiente visual, a veces se necesita más tiempo para acomodar la visión.

Agudeza visual: Capacidad visual de una persona en comparación con la normalidad. Se expresa por una fracción cuyo numerador es la distancia entre el paciente y

la escala de optotipos (la distancia acostumbra a ser de seis metros) y el denominador sería la distancia a la que la percibiría el ojo normal, AV 6/6.

Amaurosis. Nombre que se da a la ceguera absoluta cuando no viene acompañada de lesiones visibles del ojo. Puede ser derivada de la ambliopía congénita.

Ambliopía: Disminución de la agudeza visual que no se puede contrastar por medio de lentes y que no depende de ninguna lesión visible del ojo. A veces se utiliza, equivocadamente, este término para designar visión escasa. Cuando es congénita, normalmente es monocular y difícil de detectar en un principio, pero sí cuando se examina la visión. También se puede producir la ambliopía congénita por falta de uso.

Bastoncillos: Células fotosensoriales que se encuentran en la retina, junto con los conos. Son muy abundantes en las zonas periféricas de la retina. Funcionan bastante bien con poca iluminación. También captan muy bien los movimientos.

Campo visual: Límites de la visión periférica e indirecta. Es el espacio dentro del cual puede ser visto un objeto mientras la mirada queda fija en un punto determinado. Generalmente, se mide ojo por ojo (manteniendo el otro cubierto, puede ser medido, aproximadamente, mediante la mano, una linterna, etc.). La valoración será siempre cuantitativa refiriéndose a su extensión periférica y cualitativa si lo que analizamos es el campo visual central.

Conos: Se les atribuye la agudeza visual y la discriminación de los colores con una iluminación de gran intensidad. Son muy abundantes en el centro de la retina, en la zona de la mácula.

Escotoma: Defecto o laguna dentro del campo visual. Puede ser central, anular o periférico.

Estrabismo: Desviación manifiesta del paralelismo de los ojos.

Hemianopsia: Pérdida de visión en las mitades o los sectores correspondientes de los campos visuales, debida básicamente a una alteración de los haces nerviosos que llevan la información visual de la retina en las zonas occipitales del cerebro implicados en la visión. Puede ser homónima izquierda, cuando faltan las mitades izquierdas de los dos campos visuales o al contrario, derecha; también, lateral izquierda o derecha. Encontramos también la hemianopsia heteronómica o binasal. Las hemianopsias suelen ser binoculares.

Hemirretina nasal: Mitad de la retina que se encuentra junto a la nariz. En el ojo izquierdo será la parte derecha y en el derecho, la mitad izquierda de la retina.

Hemirretina temporal: Mitad de la retina de un ojo que se encuentra hacia la zona temporal del cráneo.

Optotipos: Tabla en la que se alinean firmas (dibujos, letras, números, etc.) de tamaño decreciente. Se constituyen ordenando tests de diferentes medidas teniendo en cuenta la distancia a la que son apreciados visualmente por la persona cuya visión se debe valorar. Siempre se hará la comparación con una visión normal. Se consideran pruebas objetivas para valorar la agudeza visual. Los optotipos reciben el nombre de quien ha hecho la adaptación (L.H. Sneller, Fleimbloom, Zeiss. etc.).

Presión intraocular: Tensión del globo ocular; se acostumbra a medirla mediante un aparato que se denomina tonómetro.

Refracción: Desviación de un haz luminoso cuando atraviesa un medio transparente desviándose de su curso.

Sensibilidad al contraste: Capacidad del ojo para distinguir mejor los diferentes contrastes.

Visión binocular: La que tiene una persona mirando con ambos ojos y comparándola con la normalidad.

Visión central o visión directa: La utilizada cuando queremos captar algo en detalle. Corresponde a la zona de la retina llamada mácula.

Visión cromática: Facultad del aparato de la vista para distinguir los diferentes colores.

Visión funcional: La que tienen los ojos en su funcionamiento habitual. Su evaluación se realiza normalmente mediante los optotipos.

Visión monocular: La de una persona valorándose cada ojo individualmente y comparándose con la normalidad.

Visión orgánica: Examen de la córnea y del interior del globo ocular en la cámara oscura, con luz artificial, por medio de la iluminación focal oblicua para observar el fondo del ojo.

Visión periférica o visión indirecta: Cuando la imagen cae sobre la parte de retina fuera de la zona central, la imagen no es clara, pero nos sirve para nuestra seguridad y guía.

12

La ev
alum

Carles Au
EAP B-11
Profesor c

La expresi
vo muy diverso
sus componente
lo más aconseja
bién formaría p
capacidad mote
discapacidad qu
dad de este gru
caracterizan, a l
discapacidades
organización es

En este te
des en una misr
propios del alun
dinarios. Sabem
centros ordinari
brán aprovecha
para dar la resp
trabajar.

Nota del autor: A
ferirme a los alum
lectura. Posiblemer
sionales en femen
al respecto, y si fue

12

La evaluación psicopedagógica del alumnado con discapacidad motora

Carles Augé i Lidon
EAP B-11 Sabadell
Profesor de la Universidad Ramon Llull

La expresión *alumnado con discapacidad motora* hace referencia a un colectivo muy diverso. A pesar de disponer de un término que los agrupa, la diversidad de sus componentes es tan grande que la categoría general nos informa muy poco. Así, lo más aconsejable para un alumno no tiene por qué ser lo mejor para otro que también formaría parte del mismo colectivo. La inmensa mayoría del alumnado con discapacidad motora tiene más similitudes con los alumnos de su edad y sexo sin discapacidad que aquella que pueda tener entre ellos. La gran complejidad y diversidad de este grupo de alumnos viene dada por aquellos aspectos específicos que los caracterizan, a los que se pueden añadir otros tipos de discapacidad (retraso mental, discapacidades sensoriales, etc.) u otras dificultades educativas (atención, memoria u organización espacio-temporal, etc.).

En este texto, sin dejar de lado la posible presencia de diferentes discapacidades en una misma persona, procuraremos poner el acento en aquellos aspectos más propios del alumnado con discapacidad motora, que está escolarizado en centros ordinarios. Sabemos que no existe una frontera clara entre el que está escolarizado en centros ordinarios y el que lo está en aquellos de educación especial. Los lectores sabrán aprovechar aquellas ideas y propuestas educativas que puedan ser de su interés para dar la respuesta más adecuada a las necesidades del alumno con el que deban trabajar.

Nota del autor: A lo largo de todo el trabajo he utilizado básicamente el género masculino tanto para referirme a los alumnos como para referirme a los diferentes profesionales. El objetivo era no dificultar la lectura. Posiblemente, para ajustarme a lo más común, debería haber tenido que referirme a los profesionales en femenino y a los alumnos en masculino. Espero no haber despertado ninguna susceptibilidad al respecto, y si fuera así, os pido perdón por adelantado.

La práctica educativa obligará a combinar las estrategias más características de los alumnos con discapacidad motora con aquellas de implantación más frecuente en el caso de otros tipos de discapacidad y/o de dificultades de aprendizaje. Debemos diseñar los objetivos curriculares, la metodología para enseñarlos, la temporización, etc. en función del alumno o de la alumna de nuestra aula, no a partir de ideas preconcebidas sobre las características que consideramos que corresponden al alumnado con discapacidad motora. Así, las estrategias educativas pensadas para atender a los alumnos con retraso mental o con discapacidad sensorial, las previstas a fin de ayudar a centrar la atención, a organizar su trabajo en un papel, etc. también pueden ser de gran utilidad cuando las necesidades educativas del alumno lo requieran y los objetivos pedagógicos así lo aconsejen.

Para reflexionar sobre las necesidades educativas del alumnado con discapacidad motora, puede ser útil considerar un marco que, aunque simple, nos puede ayudar a ordenar las ideas. Existen muchas formas diferentes de clasificar la discapacidad motora. Una de las más prácticas ha sido aquella que lo hace atendiendo al origen de la discapacidad:

- *Origen cerebral:* como la parálisis cerebral, los traumatismos craneoencefálicos, los tumores, etc.
- *Origen espinal:* como la espina bífida, la poliomielitis, los traumatismos medulares, las enfermedades medulares degenerativas, etc.
- *Origen en los órganos eferentes:* musculares (como la distrofia muscular progresiva) u oseoarticulares (malformaciones, amputaciones, falta de alguna parte de las extremidades, etc.).

Esta clasificación es muy útil porque nos puede ayudar a valorar la complejidad de las necesidades educativas del alumno con quien debamos trabajar. En general, podemos afirmar que las personas del primer grupo presentan necesidades educativas más globales, y a menudo más graves, que las del último. Esto es así ya que las causas de la discapacidad del primer grupo están en una lesión en el sistema nervioso central, mientras que en el último grupo, el sistema nervioso central no está afectado. Sin embargo, esta afirmación debe ser ampliamente matizada cuando pretendemos aplicarla a un alumno en particular.

Así, debemos considerar de forma diferente a la persona que presenta un cuadro *estable*, y a aquella cuyo cuadro es *progresivo*. Es decir, la que padece una sintomatología que no evoluciona o la que va empeorando. La primera puede llegar a «acomodarse» a su situación y lograr niveles cada vez mejores de funcionalidad personal, escolar o social. Los educadores disponemos de una base sobre la cual construir. En el segundo caso, la que presenta un cuadro progresivo irá planteando retos escolares cada vez mayores, requerirá progresivamente más ayuda, desarrollará un proceso psicológico y ambiental complejo, que puede llevar al alumno a no poder aprovechar los recursos de los que todavía dispone.

También debemos diferenciar las enfermedades *congénitas* de las *adquiridas*. Es decir, a las personas que adquieren la condición de discapacidad en el momento del nacimiento de aquellas que lo hacen en un momento más avanzado de su vida. No es lo mismo no haber podido «disfrutar» nunca de una situación de «normalidad» que

adquirir la discapacidad en un punto más avanzado del desarrollo. En este caso, cuando sobreviene la discapacidad y la forma en que se produce también pueden ser unos factores clave para entender a la persona con discapacidad.

Asimismo, es necesario matizar la afirmación anterior, según la cual las discapacidades son más graves en función de su origen, atendiendo al *grado de su extensión.* En líneas generales, podemos concluir que, a más extensión, mayor globalidad de las necesidades. Pero tampoco esto se corresponde siempre con la realidad. A veces, personas con grandes discapacidades son capaces de realizar funciones que sorprenden a familiares y educadores. Recuerdo claramente a una alumna con muñones en lugar de las extremidades desenvolver un caramelo y ponérselo en la boca, aprovechando los escasos recursos de los que la había dotado la naturaleza.

Existen muchos otros factores que matizarían aquella afirmación. Nos referimos a *aspectos interactivos del desarrollo y del aprendizaje:*

- ¿Cuál ha sido el impacto psicológico familiar cuando nació el hijo o la hija con discapacidad motora o al sobrevenirle esta situación de discapacidad?
- ¿Qué reestructuración cognitiva y familiar tuvieron que hacer?
- ¿Cómo y cuándo la pudieron hacer?
- ¿Qué experiencias ha vivido el alumno cuando ha llegado a la escuela?
- ¿Cuáles no ha tenido?
- ¿Cuál ha sido su riqueza de vivencias?
- ¿Cómo ha influido la presencia de una discapacidad en su desarrollo?

No es justo afirmar que una persona con discapacidad motora sólo presenta discapacidad en la esfera fisicomotora. Y situar el peso educativo en este aspecto (precisamente aquel en el que presenta mayor dificultad) es erróneo.

La evaluación del alumnado con discapacidad motora requiere, pues, un abordaje interdisciplinario. *Sensu stricto,* las escuelas son instituciones con pocas posibilidades de interdisciplinariedad. En ellas coinciden, habitualmente, maestros, psicopedagogos, logopedas, trabajadores sociales, educadores sociales, etc., pero, para poder atender bien a un alumno con discapacidad motora, son necesarios además otros profesionales, como médicos de diferentes especialidades (neurólogos, rehabilitadores u ortopedas), fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, técnicos informáticos, etc. Esto no significa que, sin ellos, los profesionales de la educación no podamos trabajar. Pero tampoco es cierto que no dispongamos de estos profesionales. Seguro que gran parte de ellos ya está atendiendo a nuestro alumno. Debemos ponernos en contacto y colaborar. Debemos aprender a formar equipos de trabajo vinculados a un alumno en lugar de estar vinculados a una misma institución.

Información

Lo primero antes de organizar la respuesta educativa de un alumno con discapacidad motora es informarnos. Debemos recabar datos suficientes no sólo del diagnóstico, sino también de la manera como éste se concreta en el alumno de nuestra aula. La diversidad de personas con discapacidad motora es igual o mayor que la que

pueda haber entre las que no tienen discapacidad (Verdugo, 1995). Asimismo, algunas que comparten el mismo diagnóstico pueden tener muy poco en común. No olvidemos que no hay «enfermedades», sino «enfermos». No hay «discapacidades», existen «personas con discapacidad».

Este primer nivel de información es muy importante porque nos ayudará a entender y a considerar algunos aspectos a los que no debemos prestar atención en la práctica educativa habitual. Pero, además, nos interesa conocerlos ya que así podremos saber si aquel factor que nos llama la atención puede ser debido, o no, al propio diagnóstico. También nos interesa para conocer el posible alcance y la variedad de necesidades educativas que se nos pueden plantear. Pero, al fin y al cabo, seremos los profesionales de la educación quienes organicemos la respuesta educativa de un alumno concreto, con nombre y apellidos, y es conveniente que sepamos cómo se ha concretado el diagnóstico.

Podemos encontrar la información general sobre los diagnósticos en libros, Internet, etc.; la particular, aquella que se refiere a nuestro alumno, debemos obtenerla de padres y profesionales que, antes que nosotros, hayan estado trabajando con él, ya sea a través de entrevistas personales o de sus informes.

Así, después de contar con los datos personales del alumno, aquellas informaciones que recojamos habitualmente, y de saber que presenta algún tipo de discapacidad motora (diagnóstico), nos interesará recabar más información sobre:

- Aspectos médicos y de salud.
- Control postural, desplazamiento y manipulación.
- Comunicación.
- Aspectos cognitivos y de aprendizaje.
- Funcionalidad en la vida diaria.

Aspectos médicos y de salud

Si no hemos trabajado nunca con personas con discapacidad motora, no debemos dejarnos influir por la apariencia externa ni aturdir por la gran cantidad de términos médicos que constan en los diferentes informes clínicos (y a menudo en los educativos). Probablemente, nuestro alumno se desplazará en una silla de ruedas o con alguna ayuda (bastones); puede presentar diferentes dificultades relacionadas con el movimiento (tono muscular, postura en reposo, dificultades en organizar sus movimientos); puede padecer varios problemas de salud (lo que le conllevará tomar alguna medicación); quizá presentará limitaciones en los movimientos, o dificultades para reconocer el dolor físico, etc.

Debemos diferenciar cada aspecto. La información general del diagnóstico nos informará de los síntomas más habituales posibles, pero pueden coexistir otros que sean debidos a otros diagnósticos que puede presentar el alumno (hidrocefalia, epilepsia, etc.). Quizá necesitamos tiempo para aprender, para observar al alumno. Tomémonoslo. Hablemos con el médico o el fisioterapeuta y con la familia. Convendrá que aprendamos una terminología a la que no estamos acostumbrados (atetosis, distonía, distrofia, espasmo, espasticidad, hidrocefalia, por citar unos ejemplos). Necesitamos aprender qué espasmos motores se dan en el caso de niños con parálisis cerebral, cómo los elicitamos, qué podemos hacer para prevenirlos... O saber para qué

sirve la válvula de derivación de líquido cefalorraquídeo del niño con espina bífida, qué manifestaciones pueden presentarse si se obtura, o bien qué posturas son las más aconsejables y cuáles se deben evitar. Reflexionemos en torno a cómo estas manifestaciones pueden interferir en las diferentes áreas curriculares como, por ejemplo, qué grado de participación podrá tener en áreas como la educación física, cómo podemos presentar las tareas escolares, qué requerimientos motores conllevan, etc.

Es necesario que conozcamos qué medicación toma el alumno y qué efectos secundarios puede comportar (sobre todo en el ámbito educativo). Comuniquemos al médico nuestras observaciones en lo referente al estado de ánimo, al nivel de alerta y de conducta que presente nuestro alumno. A veces puede fallar por exceso y otras, por defecto. Podemos convertirnos en una herramienta poderosa para que el médico regule las dosis. A veces, al comentar el nivel de alerta de un alumno, el médico puede decidir cambiar el horario de administración u observar irregularidades en las pautas de dosificación. Son aspectos que debemos comentarle.

Es probable que necesitemos hablar acerca de una posible intervención quirúrgica del alumno, de sus objetivos, de cuánto tiempo estará fuera de la escuela, etc. Este tipo de situaciones nos debe hacer tomar una serie de medidas en torno a la manera en la que le ofreceremos la oportunidad al alumno de recuperar la materia «perdida», a qué aspectos deberemos vigilar durante la recuperación, y podemos valorar las expectativas que la familia pone en esta operación.

Como vemos, estas primeras informaciones exigen un esfuerzo por nuestra parte para querer saber más del diagnóstico en general y de nuestro alumno en particular. Ni todo lo que comporte un diagnóstico debe manifestarse en un alumno en particular, ni todo lo que manifiesta un alumno en particular es debido a su diagnóstico. Es importante recoger toda la información posible, ordenarla, estudiarla y reflexionar sobre cómo nos afectarán estas manifestaciones en el aula y cómo podemos responder ante ellas. Es importante acudir a los profesionales adecuados para recabar los datos pertinentes, así como a la familia.

Control postural, desplazamiento y manipulación

Las personas sin discapacidad nos sentamos en diferentes asientos en función de la actividad que queremos desempeñar: en el sofá, para leer; en una silla más rígida, para estudiar; en un taburete, para dibujar; en una silla blanda, a la hora de la comida, etc. En cambio, a menudo, obligamos a las personas que se desplazan en silla de ruedas a realizar todas estas funciones (y otras muchas) en la misma silla. Si tenemos claro para nosotros que nos es preciso cambiar de asiento para realizar diferentes funciones, así como que la postura condiciona la efectividad, la precisión, la velocidad de nuestros actos, ¿por qué no lo aplicamos al caso de las personas con discapacidad motora? La posición en la que alguien está sentado es muy importante, por lo que hemos comentado que condiciona. Tendríamos que preguntar a un médico rehabilitador, a un fisioterapeuta o a un terapeuta ocupacional que nos explicase cuál es la mejor postura para nuestro alumno a la hora de leer, escribir, trabajar con el ordenador, recortar o desempeñar actividades de plástica. Eso tiene grandes implicaciones con el mobiliario del que dispone el alumno. Es preciso que el profesional especialista valore su idoneidad. En su defecto, corremos el riesgo de estar favore-

ciendo la presencia de lesiones oseoarticulares o de contracturas musculares que requerirán tratamiento (incluso hospitalizaciones) o producirán dolor (y, en tal caso, ¿cómo podremos exigir a un alumno que esté atento a nuestras explicaciones cuando está sintiendo dolor?).

Asimismo, debemos aprender maneras de favorecer el desplazamiento de las personas con discapacidad motora. Partiremos de la opinión de los profesionales que acabamos de nombrar. La silla de desplazamiento no tiene por qué ser la misma que la de trabajo. Nos es preciso valorar su idoneidad para acceder a todos los espacios de la escuela; tenemos que considerar la ubicación del material mobiliario para favorecer la posibilidad de desplazamiento por los interiores de aulas y otros espacios educativos (laboratorios, salas de audiovisuales, etc.); es necesario saber su adaptación en la mesa de trabajo, etc.

Ya hemos apuntado la importancia que tiene la postura para la ejecución de actividades manuales (escribir, pintar, recortar, etc.). Los mismos profesionales mencionados nos pueden ser de ayuda para definir la mejor manera de sacar partido de sus capacidades a la hora de efectuar estas funciones. A veces, nos prescribirán adaptaciones; otras, nos orientarán en el modo de realizar las actividades.

Vemos, pues, que, para responder a las necesidades educativas del alumno, es imprescindible un trabajo en equipo. No somos los profesionales del campo de la educación quienes debemos tomar las decisiones relacionadas con estos temas. Tenemos que ser ágiles en recoger la información de los profesionales que estén atendiendo al alumno en aquellas áreas que sobrepasan los límites de nuestras competencias.

Comunicación

Se trata de uno de los pilares más relevantes del desarrollo, por no decir el más importante. Muchas personas con discapacidad motora presentan dificultades en esta área. Por ejemplo, las que tienen parálisis cerebral, los individuos con enfermedades neurodegenerativas en fases avanzadas, etc. Unas porque el habla aparece tarde, otras ya que lo hace con un grado de ininteligibilidad que comporta que gran parte del entorno no los entienda; en otros casos, porque no aparece y en otros, puesto que pierde inteligibilidad.

Los profesionales de la educación tenemos que ser muy sensibles a las necesidades de esta área porque la comunicación mediatiza todos los aprendizajes escolares. La comunicación es un derecho. Ante estos problemas, necesitamos la ayuda de un logopeda. Más, cuanto más graves sean estos problemas. El abanico de posibilidades vuelve a ser muy amplio y, en algunos casos, es preciso «vestir» todas las actividades escolares (y familiares) de comunicación mientras que, en otros, primaremos los aspectos de contenido por encima de los más formales. Todos necesitamos comunicarnos las veinticuatro horas del día. Y en el caso de niños y niñas que no se pueden comunicar, debemos ampliar los objetivos educativos con actividades que proporcionen ocasiones y medios reales de comunicación.

La implantación de sistemas aumentativos de comunicación por parte de un logopeda experimentado debe ir acompañada de un amplio trabajo de funcionalidad de la comunicación en la vida diaria (escolar, familiar, de tiempo de ocio). No podemos pretender que unas herramientas de comunicación «funcionen» en el marco

educativo, mientras no existan en la vida cotidiana del alumno, mientras no sirvan para comunicar necesidades, deseos, para explicar, comentar o rechazar. Igual que en el caso de los alumnos con graves necesidades de comunicación que acostumbran a estar escolarizados en centros de educación especial, el objetivo principal con el establecimiento de sistemas aumentativos de comunicación es posibilitar la propia comunicación, no elaborar un inventario de contenidos escolares, ni una forma de poder participar sólo en situaciones escolares.

Aspectos cognitivos y de aprendizaje

Las informaciones necesarias sobre qué, cómo y cuándo enseñar son diferentes en función del nivel de escolarización en el que esté el alumno. Podemos recopilar datos de esta área de los profesionales que hayan atendido al alumno en cursos anteriores como, por ejemplo, maestros, profesores, psicólogos de los diversos equipos de orientación o diferentes profesionales de los equipos de sanidad.

Sabemos que en cualquier acto educativo existe una serie de elementos que es preciso considerar para que éste llegue a realizarse:

- La historia de los aprendizajes.
- La motivación.
- Los conocimientos previos.
- La importancia de plantear los aprendizajes en aquella franja que estimula el aprendizaje porque desequilibra los anteriores.
- La propia vivencia del alumno como persona capaz de superar los retos o como alguien que acumula fracasos.
- El acierto del profesorado para proporcionar ayudas al alumno para que aprenda.
- La metodología.
- Los materiales, etc.

Podríamos extender mucho esta lista. Es preciso recoger información de la persona como alumno para mantener aquello que haya funcionado mejor y revisar los aspectos que no hayan dado el resultado esperado. Conviene conocer diferentes metodologías de enseñanza, materiales, el nivel de conocimientos adquirido, etc. así como aquellas adaptaciones que haya podido utilizar para desempeñar las distintas tareas, como puede ser el ordenador, adaptaciones a la escritura o para diferentes actividades de la vida diaria.

Funcionalidad en la vida diaria

Para favorecer el desarrollo más autónomo posible de un alumno, es preciso saber cómo éste realiza las diferentes actividades de la vida diaria. Los objetivos de educación infantil y ciclo inicial de primaria consideran ampliamente el trabajo de la autonomía personal. Más adelante, en tanto que ya se consideran adquiridos, a menudo dejan de tenerse en cuenta. Pero en muchos de los casos que nos ocupan, deberían seguir completando el currículo del alumno.

En el caso de personas con discapacidad motora, tenemos que conocer otras formas de poder realizar las mismas funciones que las que no tienen discapacidad. En

algunas ocasiones, tendremos que preguntar a la familia, médicos, fisioterapeutas o a terapeutas ocupacionales cómo ayudar al alumno a vestirse y desvestirse, colaborar con el que se sirve de alguna adaptación ortopédica a cuidar de ella, ayudarlo en el control de esfínteres, promover su independencia en los diferentes hábitos de autonomía, como en la mesa, su higiene, etc. La información que recojamos será muy útil para aplicarla en el aula y en la vida escolar en general. En este momento, la familia se constituye como una de las mayores fuentes de información.

Va más allá de los objetivos del presente capítulo estudiar el papel de la familia del niño o de la niña con discapacidad motora. No obstante, quisiéramos plantear algunas reflexiones al respecto. Todas las familias necesitan un tiempo de adaptación a la nueva situación, pero no todas lo hacen al mismo ritmo, ni del mismo modo. La experiencia de los padres, la interacción entre los diferentes componentes, los recursos disponibles (psicológicos, humanos, económicos o materiales), etc. van definiendo el proceso de adaptación. Unos requieren años, otros se adaptan muy pronto. Pero de lo que ningún profesional puede dudar es de que todas las familias se adaptan a esta nueva situación. Para poder intervenir, los profesionales que estamos a su alrededor nos debemos ganar su confianza. El hecho de ser el maestro, el psicólogo, el ..... (rellene el espacio con su profesión) no nos otorga ninguna autoridad de entrada. Es preciso saber escuchar (partir de su realidad), tener claros los objetivos y los argumentos que justifican nuestras metas y tener paciencia para saber elegir el mejor momento para intervenir. Es muy posible que dispongamos de muchos recursos para enseñar, para ofrecer, pero también las familias tienen mucho que enseñarnos. Sería aconsejable tratarlas desde la confianza ya que, como padres, sabrán elegir lo mejor para su hijo o hija. No podemos olvidar que, al fin y al cabo, son ellos quienes han de acabar tomando las decisiones que consideren más oportunas. Y ello comporta descartar alternativas, requiere recursos, y conlleva la posibilidad de equivocarse... Tomar una decisión no siempre es fácil. Depende de múltiples factores. Nosotros podemos pensar que sabemos lo que es mejor para un alumno o una alumna, pero nuestro papel es informar a la familia de nuestros argumentos, sin presionarla, brindando oportunidades para hablar de los diferentes temas, resolviendo dudas, pero respetando la responsabilidad de la decisión final.

Elementos para la respuesta curricular

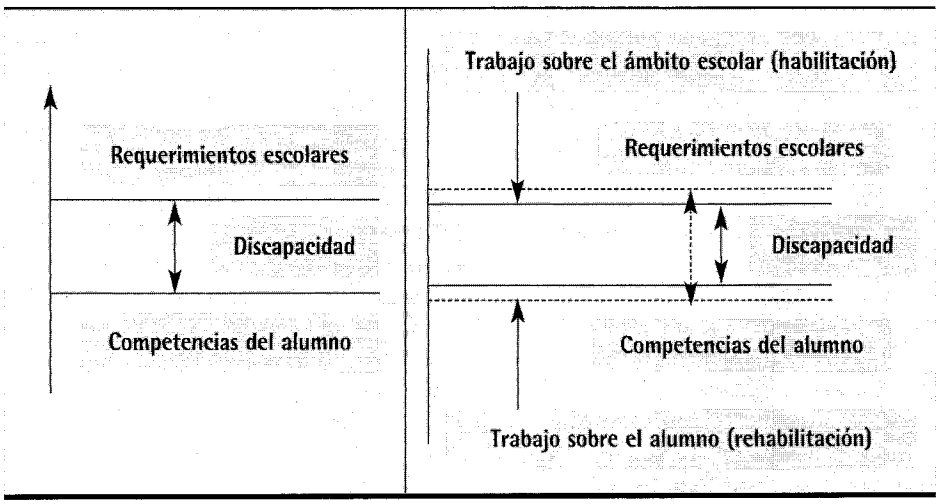
A estas alturas del capítulo, creemos completamente justificada aquella idea inicial en la que expresábamos la complejidad del abordaje escolar del alumnado con discapacidad motora. Hasta aquí nos hemos dedicado a repasar posibles situaciones que requieren cierto conocimiento para poderlas considerar en la respuesta educativa. Ahora tocaría responder a las preguntas para articular un conjunto de medidas educativas coherentes. Esto no se puede conseguir sumando soluciones a distintos problemas. Es preciso considerarlos en su globalidad (el alumno es uno) y priorizar las actuaciones que conviene llevar a cabo en función de objetivos diferentes, de opiniones (del usuario, de la familia y de los profesionales), de las necesidades, etc.

A veces se tiene la sensación de que a menudo consideramos la educación como si se tratase de un deporte. Parece como si aquella marca que no hemos logrado hoy la podamos conseguir mañana con esfuerzo, repetición y entrenamiento. A menudo tratamos así a alumnos con discapacidad, como a aquel niño de educación infantil que no escribe bien la *a*. Esperamos que, escribiéndola una y otra vez, aprenderá a hacerla. Esto puede ser así algunas veces, pero no siempre. En el caso del alumno con parálisis cerebral, que no puede realizar ningún trazo, de nada sirve enfrentarlo una y otra vez con aquella tarea para la que carece de la habilidad suficiente. Es preciso estructurar de modo diferente los aprendizajes así como pensar en otras maneras de ejecutar la misma tarea. Por la mera repetición, no pasaremos nunca de la frustración, del aburrimiento, del desinterés o de la desmotivación, el no aprendizaje. Tenemos que partir de la base de que existe una discapacidad y es necesario valorar la relación entre el esfuerzo y las ganancias para alcanzar un objetivo.

Trabajar a partir de la repetición se conoce con el nombre de *rehabilitación*. Hacerlo a partir de la adecuación del entorno, de los materiales, de los objetivos, etc., como *habilitación* (Giné, 1990). Una y otra son complementarias, no contrarias. En cada grupo de objetivos educativos citados anteriormente puede haber aspectos rehabilitadores y otros habilitadores. Tenemos que valorar hasta dónde podemos aprovechar unos y hasta dónde comenzamos a trabajar a partir de los otros.

La rehabilitación sería un tratamiento, de un tiempo determinado, destinado a recuperar las funciones físicas, mentales o sociales parecidas a las de las otras personas o al propio nivel de funcionamiento anterior a un hecho que ha producido esta «bajada» de nivel (lesión, operación, etc.). Cuando hablamos de habilitación, lo estamos haciendo de compensar las funciones perdidas o menguadas de manera que se consiga el mismo nivel de funcionalidad, aunque se haga de una forma diferente (Basil, Bolea y

Cuadro 1



(Adaptado de Departament d'Ensenyament, 1995.)

Soro-Camats, 1996). En la rehabilitación, nos centraremos en el alumno. En la habilitación, además de sobre éste, actuaremos también sobre el entorno, las condiciones ambientales, las personas que lo rodean. El cuadro siguiente representa esta idea.

En el ámbito educativo, las estrategias rehabilitadoras que podemos utilizar con la mayoría de alumnos con discapacidad motora son las mismas que es posible emplear con cualquier otro alumno. Como hemos comentado con anterioridad, los alumnos con disminución motora tienen más en común con el resto de alumnos que entre ellos. A menudo, después de una consulta al profesional de referencia, debemos ponernos a trabajar con criterios, sentido común, naturalidad y profesionalidad.

Las medidas habilitadoras son harina de otro costal. Difícilmente podremos pensar en aplicar una adaptación o en reestructurar un aprendizaje a partir de una adaptación del entorno si no las conocemos. Esto nos obliga a otro esfuerzo para estar atentos a publicaciones, efectuar búsquedas por Internet o a fin de trabajar en equipo con otros profesionales con más conocimientos al respecto.

Las estrategias rehabilitadoras y las habilitadoras son complementarias. Podemos aplicarlas a la vez o secuenciadamente, según convenga. Una y otra estrategia articularán el conjunto de medidas individuales que formarán la adaptación del currículo del alumno.

Los aspectos educativos sobre los que el alumnado con discapacidad motora acostumbra a plantear más interrogantes son:

- Escritura.
- Comunicación.
- Control postural y desplazamiento.
- Vida independiente.

Escritura

Éste es el aspecto crucial del proceso educativo de todos los alumnos. Desde que se les enseña a escribir (educación infantil y ciclo inicial) hasta que acaban la universidad, la escritura es un procedimiento atado al hecho educativo. La facultad de ejecutarla con precisión y rapidez contribuye en gran medida al proceso formativo. Por ello, merece la pena detenernos a reflexionar sobre las personas que, probablemente, no conseguirán ni esa precisión ni esa velocidad necesarias.

Ante el hecho de que un alumno presente dificultades en la rapidez o en la ejecución del trabajo escrito, podemos adoptar los dos enfoques mencionados anteriormente.

Por una parte, hacer que trabaje caligrafía o ejercicios de preescritura al estilo tradicional. Si el médico rehabilitador, el fisioterapeuta o el terapeuta ocupacional no señalan ningún impedimento, y la relación coste-beneficio es favorable al alumno, puede ser juicioso optar por el enfoque rehabilitador. Si consideramos que la repetición y el entrenamiento pueden llegar a representar una ganancia a largo plazo para el alumno (por ejemplo, podrá escribir a un ritmo muy parecido al del resto de alumnos) merece la pena intentarlo. Si valoramos que el uso que podrá conseguir de la escritura le servirá en situaciones puntuales, tendremos que sopesar hasta qué punto vale la pena insistir (por ejemplo, si sólo le debe servir para escribir un encargo telefónico, tendremos que pensar otras maneras de tomar apuntes en clase). Podemos

iniciar el proceso utilizando estrategias rehabilitadoras y, más adelante, introducir otras, habilitadoras, en función del objetivo que persigamos.

Las medidas rehabilitadoras son conocidas por todos los profesionales de la educación. Sin embargo, en lo que respecta a las medidas habilitadoras en el aprendizaje de la lectura y la escritura, podemos emplear recursos muy variados:

- Adaptaciones de lápiz (del grosor, insertarlo en una pelota de golf, utilizar un guante que impida que caiga, etc.), con la orientación de un fisioterapeuta o un terapeuta ocupacional.
- Fotocopias ampliadas del material donde poder tomar apuntes y/o realizar trazos menos precisos.
- Pegatinas con conceptos escritos.
- Letras imantadas con las que escribir palabras.
- Imprentas.
- Máquina de escribir (donde se puede llegar a insertar la hoja original del libro que previamente habremos arrancado).
- Ordenador.
- Etc.

Estos materiales se pueden usar conjuntamente con la fijación del papel en la mesa con cinta adhesiva, o la utilización de plásticos antideslizantes.

Cuando incorporemos técnicas habilitadoras como la de vehicular el aprendizaje de la escritura a través del ordenador, no es tan importante realizar las tareas educativas destinadas a mejorar la velocidad o la precisión motora. Por ejemplo, las fichas de dibujo de las grafías pierden sentido cuando se utiliza el ordenador. Algunos maestros piensan que se puede mantener porque consideran un objetivo curricular importante el hecho de estar efectuando el mismo ejercicio que el resto de compañeros, o para aprender la situación de la letra en el teclado. También podemos pegar un adhesivo sobre la letra, rescribiéndola, como apoyo que retiraremos cuando parezca que no hay dificultad en encontrarla, para poder aplicar la misma estrategia con las letras siguientes.

También consideramos importante que el maestro o la maestra se sienta seguro con la adaptación que deba utilizar para trabajar un contenido curricular. Por ejemplo, los maestros *tecnofóbicos* que rechazan la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula posiblemente no sabrán aprovechar todas las posibilidades de un ordenador. Sin entrar en el debate del derecho del alumno (que personalmente considero prevalente) a utilizar aquellos materiales que le faciliten el aprendizaje, quizá será más práctico que este maestro trabaje a partir de una máquina de escribir. El punto de encuentro es el hecho de que el alumno adquiera los contenidos previstos mediante aquellas herramientas que el docente sea capaz de incorporar. Las dificultades motoras no deberían impedir o retrasar el aprendizaje de la lectoescritura. Las diferentes herramientas de enseñanza y aprendizaje que utilice el maestro deben ser facilitadoras de la tarea educativa, en vez de fuente de problemas.

Sería necesario todo un capítulo para describir las posibilidades del ordenador para el aprendizaje de la escritura. Se trata de una herramienta muy versátil que per-

mite gran cantidad de adaptaciones. Nos puede ser de utilidad para vehicular no sólo contenidos curriculares, sino que también podemos aprovecharlo a fin de jugar, para ocupar el tiempo libre (pintar y dibujar), para mejorar las posibilidades de comunicación (como ayuda no específica a la comunicación o como medio de comunicación a través de Internet, donde el tiempo de elaboración del mensaje no cuenta), con la finalidad de promover la relación social, etc. En este sentido, Escoin (2001) hace un repaso a las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información aplicadas a la escritura en personas con discapacidad motora.

Los tratamientos de textos son una poderosa herramienta para facilitar la escritura (y la comunicación) de las personas con discapacidad motora. De entrada, podemos modificar las formas de acceso de manera que no necesitemos el teclado para escribir. Por ejemplo, a través de teclados virtuales en pantalla. En tal caso, ésta se dividiría en dos áreas. En una, habría el tratamiento de textos y, en la otra, las letras del alfabeto. Ya sea accionándolas directamente con el ratón o a través de un sistema de barrido, se puede llegar a seleccionar una letra que pasaría a escribirse en el tratamiento de textos. La forma de selección de la letra se puede realizar mediante conmutadores (existe un amplio abanico que pueden satisfacer las demandas más infrecuentes), un ratón (de los que también existen muchas variantes), un *joystick*, un teclado de conceptos, teclados ampliados y reducidos, etc. También podemos adaptar el teclado con cobertores para reducir las pulsaciones erróneas o ajustar las «opciones a la accesibilidad» de los sistemas operativos Windows.

Si bien los tratamientos de textos para personas con discapacidad procuran compatibilizarse con los de uso más generalizado, pueden incorporar rutinas como la *predicción de palabras.* En estas aplicaciones informáticas, a cada carácter de una palabra, aparece una ventana con las palabras de más frecuencia, para poderlas escribir a partir de estas opciones. Otra aplicación informática son las estrategias de *abreviación-expansión* o *codificación.* En tal caso, podemos abreviar una palabra larga o una frase de uso frecuente en dos o tres caracteres, a fin de mejorar la velocidad y reducir el número de errores de tecleo.

No obstante, el uso del ordenador en el aprendizaje de la lectoescritura también tiene sus inconvenientes. Por ejemplo, la forma principal de acceso a la escritura es letra a letra. Eso dificulta su uso si, al inicio de la enseñanza de ésta, se están empleando métodos globales de escritura. A pesar de ello, si se tiene un buen dominio informático, se pueden llegar a diseñar actividades de escritura global muy interesantes, ya sea a partir del mismo teclado o con la ayuda de periféricos, como el teclado de conceptos.

La introducción del ordenador en el currículo de un alumno no obliga a vehicular todo el trabajo escrito a través de esta potente herramienta. Los docentes deben valorar cuál es el objetivo de aquel texto. Si es muy breve, si responde a aspectos del momento, puede ser mejor realizarlo en papel, aunque la presentación no sea de suficiente calidad. En cambio, si se trata de un texto que se deberá estudiar (y la letra del alumno es difícil de leer), de corregir (ampliar o modificar) o, cuando se trata de pequeños trabajos que se pueden ir ampliando en cursos sucesivos, es posible que sea mejor redactarlo con el ordenador.

Comunicación

Si la escritura es básica en el proceso educativo reglado, ¿qué no decir de la comunicación? El derecho a la comunicación aún es más fundamental. Ya hemos señalado anteriormente la importancia de dar respuesta a las necesidades en esta esfera. Las necesidades en el ámbito de la comunicación son muy diferentes entre las personas con disminución motora y pueden llegar a cambiar mucho en una misma persona a lo largo del tiempo.

En función de estas necesidades (habla inteligible, ininteligible, ausencia de habla), el logopeda y el maestro pueden programar estrategias rehabilitadoras y/o habilitadoras. La intervención de los docentes debe partir del consejo y asesoramiento del logopeda, tanto en las opciones rehabilitadoras como en las habilitadoras, sobre todo cuando las necesidades en esta área son muy importantes.

En el caso de medidas rehabilitadoras, podemos colaborar con el logopeda siguiendo aquellos consejos orientados a mejorar la inteligibilidad del habla, favoreciendo la participación del alumno en actividades orales, etc. Al igual que en la escritura, primaremos los aspectos de contenido por encima de los formales. No podemos pasar por alto que en algunos casos existe una lesión neurológica de base y que eso no lo cambiaremos por mucho «ejercicio» que le hagamos llevar a cabo.

Para la adopción de medidas habilitadoras, podemos colaborar con el logopeda en muchos sentidos. En los casos más graves, en un primer momento, deberemos enriquecer el ambiente. Si se decide la introducción de una ayuda a la comunicación, podemos trabajar junto con el logopeda para lograr que la comunicación sea una realidad. La comunicación sólo es funcional si puede realizarse cuando la necesita el interesado. Podremos cooperar también en el diseño del vocabulario mínimo, en la detección de carencias de léxico o de expresiones, en señalar aquellas dificultades que vayan apareciendo a lo largo de la implantación de la ayuda técnica o en indicar si la ayuda está dejando de responder a las necesidades de comunicación del usuario.

Existe una gran variedad de ayudas a la comunicación: de alta y baja tecnología, con símbolos gráficos y/o con escritura, con o sin salida de voz, con diferentes organizaciones de vocabulario, etc. La decisión de incorporar una u otra corresponde a una tarea de equipo y, cuando no disponemos de suficiente experiencia o nos falta información actualizada, deberíamos acudir a equipos especializados.

En el caso de alumnado con discapacidades motoras graves que llegan a la escolarización sin las herramientas suficientes para comunicarse, debemos avisar, tan pronto como sea posible, a profesionales especializados en sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. A la espera de su asesoramiento, hablemos con ellos tanto como podamos. Muchas personas con parálisis cerebral no pueden hablar, pero entienden gran parte de lo que les decimos. Observemos sus pequeñas señales comunicativas, como movimientos de cabeza, sonidos, risas, mirada o gestos. Fijémonos en cómo rechazan las cosas, cómo las aceptan, o cómo reclaman la atención del adulto. Procuremos evitar formularles preguntas cerradas (que se responden con un sí o un no); en lugar de eso, ofrezcámosles la posibilidad de elegir entre diferentes opciones o señalando objetos del entorno.

Control postural y desplazamiento

Ya hemos apuntado más arriba la importancia de que el alumnado con discapacidad motora esté bien sentado. También hemos dejado claro que la competencia en este aspecto recae en los médicos rehabilitadores, los fisioterapeutas y/o los terapeutas ocupacionales. Por tanto, cuando nos llegue un alumno o una alumna con discapacidad motora, deberemos pedir a estos profesionales una valoración de la silla y del material mobiliario que esté destinado a su uso. La prescripción y recomendación de material mobiliario estaría en su ámbito competencial. Asimismo, pueden prescribir adaptaciones a la sedestación cuando lo consideren adecuado (por ejemplo, soportes a nivel de caderas o laterales, abductor de piernas, etc.). En todo caso, los profesionales de la educación tendremos que estar atentos a sus indicaciones y recomendaciones de cara al mejor desarrollo motor de nuestros alumnos. También, prestar atención a las posturas que no conviene que adopten.

Los médicos rehabilitadores prescribirán las adaptaciones al desplazamiento. Las hay de muchos tipos: andadores, muletas, sillas de ruedas, etc., y todas ellas con gran variedad de modelos.

Sin embargo, estas adaptaciones al desplazamiento servirían de poco si no estuviesen complementadas con la supresión de barreras arquitectónicas. El diseño de esta supresión queda a cargo de arquitectos. Se trata de un tema que está completamente regulado por las normativas vigentes y que es ampliamente considerado en obras de nueva construcción. La supresión de barreras arquitectónicas no sólo se fija en la supresión de las escaleras, sino que se ocupa de las adaptaciones de lavabos, de la altura de los interruptores y enchufes (la normativa de las escuelas obliga a una altura que impide el acceso de las personas que se desplazan en silla de ruedas), de la amplitud de las puertas, de sus tiradores, de los grifos, de los espacios necesarios para la maniobrabilidad de las sillas de ruedas, de la instalación y las características de los ascensores, etc.

Pero aún existen una serie de barreras arquitectónicas que dependen de nosotros. Se trata de la distribución del mobiliario en las aulas y en los espacios educativos, de la altura en que tenemos colocados los percheros, el encerado, las estanterías, etc. Si vigilamos estos detalles, podemos conseguir que nuestro alumno pueda realizar por sí mismo funciones en las que podría necesitar ayuda.

La distribución del material mobiliario en el aula puede condicionar las interacciones que se producen en ella. Por ejemplo, si consideramos que el alumno con discapacidad motora requiere trabajar con un ordenador, y lo situamos en un rincón y de cara a la pared, podemos estar dificultando su participación en las actividades docentes. Si situamos el ordenador de manera que le tape el encerado, podemos impedirle el seguimiento de las explicaciones del maestro. Es importante que las ayudas estén al alcance y no dificulten la participación.

Los aspectos más relevantes que es preciso considerar para consultar con los profesionales adecuados son:

- El control de cabeza y tronco.
- Las posturas más recomendables.
- La presencia, o no, de movimientos incontrolados.
- Las posibilidades de manipulación.

Vida inde

De entre la
lar son aquellas
de esfínteres. La
del ámbito médi
ciones, etc.); otr
podrían concreta

Desde el ár
en el currículo d
no alcance, en la
ble. Porque éste
la manera concr
cial, importa poc
o a través de un

Hay mucho
poca autonomía
un alumno no e
partes, adaptar e
sona que colabo
ritmos diferentes
colares de manei
la actividad prop

Del mismo
tener que depend
se la chaqueta o
El día a día de la
capacidad no pue
veces se puede co
puntual (por ejer
cesitar a un educ

Propues

Dar oportu

Hay quien, a
tora que realice u
de unos márgenes
dremos observar c
vos deseados. Pod
irse encontrando
nudo, en el caso
adaptaciones. Des
el que tengamos c
las modificaciones

Vida independiente

De entre las actividades de la vida diaria, las que más inciden en el ritmo escolar son aquellas relacionadas con el vestir, la comida, el desplazamiento y el control de esfínteres. Las posibilidades de adaptaciones son muchas. Unas pueden proceder del ámbito médico (operaciones para el control de esfínteres, prescripción de derivaciones, etc.); otras pueden hacerlo aconsejadas por un terapeuta ocupacional; otras podrían concretarse en adaptaciones ortopédicas.

Desde el ámbito educativo, nos interesa definir cómo incluir estas adaptaciones en el currículo del alumno, de qué modo mejorar la funcionalidad para que el alumno alcance, en la medida de sus posibilidades, el grado máximo de autonomía posible. Porque éste es el objetivo: conseguir una independencia funcional por encima de la manera concreta de resolver la necesidad. Por ejemplo, a efectos de relación social, importa poco si el control de esfínteres se realiza como la mayoría de personas o a través de un colector de orina.

Hay muchos momentos de la vida escolar que se pueden ver interferidos por la poca autonomía de algunos de los alumnos con discapacidad motora. Por ejemplo, si un alumno no es autónomo en el desplazamiento, deberemos acompañarlo a todas partes, adaptar el ritmo de desplazamiento de la clase al de él, o disponer de una persona que colabore con nosotros para poder realizar estos desplazamientos a dos ritmos diferentes. Tendremos que programar cómo adaptar todas las actividades escolares de manera que este alumno no se pierda el objetivo pedagógico principal de la actividad propuesta al grupo clase por presentar problemas en el desplazamiento.

Del mismo modo, puede generar mucha distorsión al grupo clase el hecho de tener que depender de un adulto para realizar actividades como ir al servicio, ponerse la chaqueta o la bata, o sacar el material de la cartera, por citar algunos ejemplos. El día a día de la vida escolar exige unos ritmos que a menudo las personas con discapacidad no pueden seguir y tenemos que prever la manera de solucionarlos. Unas veces se puede contar con los propios compañeros, otras puede ser preciso un apoyo puntual (por ejemplo, cuando se realiza una salida de la escuela), otras podemos necesitar a un educador o a un auxiliar a tal efecto.

Propuestas para la acción psicopedagógica

Dar oportunidades

Hay quien, ante la duda de pedir a un alumno o una alumna con discapacidad motora que realice una actividad, decide no intentarlo. Mientras esta demanda esté dentro de unos márgenes razonables, si permitimos que el alumno desempeñe la actividad, podremos observar cuáles pueden ser las adaptaciones necesarias para alcanzar los objetivos deseados. Podemos percatarnos de las pequeñas o grandes dificultades que puede irse encontrando el alumno y, por lo tanto, dónde debemos ofrecerle más ayuda. A menudo, en el caso de alumnos de secundaria, ellos mismos pueden sugerirnos posibles adaptaciones. Después, podremos consultar al profesional de referencia aquel aspecto en el que tengamos dudas (logopeda, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, etc.) y acordar las modificaciones necesarias (o si lo podemos hacer sin sobrepasar ciertos límites).

Además, si damos oportunidades para que el alumno o la alumna experimente y pruebe la mejor manera de llevar a cabo las actividades, lo estaremos ayudando a encontrar sus límites, sus capacidades. Si no nos mostramos demasiado exigentes o inquisitivos, el hecho de experimentar las propias capacidades lo ayudará, educativamente hablando, a conocerse mejor personalmente.

Los alumnos con discapacidad motora van más lentos que sus compañeros

No pretendamos cambiar este hecho. No tenemos que perder de vista que existe una lesión, una deficiencia, en el origen de esta lentitud. No se trata de falta de interés o motivación, ni de gandulería. Por tanto, nuestra actuación debe partir de esta base y tenemos que programar el tiempo necesario para realizar las tareas que les encarguemos. Quizá, con la práctica, estos alumnos mejoren algo pero, generalmente, no hay una ganancia significativa. Asimismo, debemos tener claro que esta lentitud lo es en tanto la comparemos con la velocidad de ejecución que presentan las personas sin discapacidad motora. La percepción de las que tienen dicha discapacidad de su velocidad de ejecución no es la misma que tenemos las personas sin ella. Es posible poner en marcha un conjunto de estrategias (habilitadoras) para reducir los efectos de esta lentitud:

- *Suprimir las tareas irrelevantes.* Por ejemplo, a veces pedimos a los alumnos que copien el enunciado de un problema y, después, lo resuelvan. Al alumno con disminución motora, le puede costar tanto la copia que llegue cansado (y desmotivado) a la resolución. Debemos valorar cuál es el objetivo principal que pretendemos con cada ejercicio que le propongamos y trabajarlo a costa de reducir el trabajo más mecánico o de metas educativas secundarias.
- *Valorar la calidad por encima de la cantidad.* Cuando pidamos a los alumnos que realicen una serie de ejercicios, eliminemos aquellos menos importantes. Quizás así conseguiremos que el alumno con discapacidad motora alcance a acabar la tarea al mismo tiempo que los otros. Eso no excluye que los ejercicios no se puedan hacer en otro momento.
- *Facilitar la vertiente motora de las tareas.* Por ejemplo, en un dictado, el alumno con discapacidad motora puede tener el texto escrito con vacíos en aquellas palabras cuya ortografía queramos trabajar. Eso lo ayudará a ganar velocidad, sin perjuicio de los objetivos que estemos persiguiendo.

  En lugar de tomar apuntes, por ejemplo, podemos darle al inicio de la clase un esquema con las ideas principales, de manera que sólo tenga que tomar aquellas notas complementarias que a él le interesen. También se puede establecer un cargo en la clase consistente en tomar los apuntes para el compañero con discapacidad motora (además, así, conseguiremos atraer la atención de otro alumno de la clase); lógicamente, deberemos facilitar que éste haga fotocopias al finalizar la sesión.
- Aunque sea obvio, otra medida que podemos adoptar es dejarle más tiempo que al resto para que desempeñe una tarea.

A los alumn
las tareas r

Nos referimo
ferentes actividad
cortar, pinchar o p
realización similar
dad el contenido q
dría haber alcanza
no obtengamos ma
pues, poner en mar
tos de estas dificul

- En vez de
  de elabor
  tareas ent
  puede llev
  tarea de
  más de ur
  sólo pued
  un cuadro
  como prop
- Podemos
  que el fin
  cribir a ma
- Tenemos
  sitúe en a
  bién lo ayu
- Podemos p
  números. A
  hacerle co

Globalicemo

Vale más cen
za. Demasiada dispe
diversos no tiene po
riales, las estrategia
propuestas curricula
posiblemente lo sera

Los alumnos

El caso del alu
gustiante, tanto par
maestra tiene que p
del alumno, dejando
incorporación de nu
ciación de la acción

A los alumnos con discapacidad motora les cuesta mucho más realizar las tareas motoras con la misma precisión que sus compañeros

Nos referimos al dibujo de letras o de cualquier representación gráfica, a las diferentes actividades de plástica, o bien a la ejecución de tareas escolares como recortar, pinchar o pegar. La inversión de tiempo y de esfuerzo para alcanzar niveles de realización similares a los compañeros puede ser tan grande que pierda significatividad el contenido que se trabaja, o que el resultado final esté tan alejado del que podría haber alcanzado si lo comparamos con las habilidades cognitivas del alumno que no obtengamos más que frustración y negativismo en futuras ocasiones. Deberemos, pues, poner en marcha un conjunto de estrategias habilitadoras para reducir los efectos de estas dificultades en la plasmación física de sus trabajos:

- En vez de pedir a cada alumno que se haga responsable de todo el proceso de elaboración y/o transformación de un producto, podemos distribuir las tareas entre el alumnado de manera que cada uno participe en aquello que puede llevar mejor a cabo en un momento del proceso. Podemos variar la tarea de la mayoría de los alumnos, pero quizá no le podremos proponer más de una o dos al que tiene discapacidad motora (en algunas ocasiones, sólo pueden participar en trabajos «menores» como, por ejemplo, barnizar un cuadro o una figura de barro). El alumno vivirá el proceso y lo sentirá como propio. El resultado final está garantizado para todos.
- Podemos utilizar otras herramientas para desempeñar las tareas de manera que el fin sea comparable. Por ejemplo, utilizar el ordenador en lugar de escribir a mano.
- Tenemos la posibilidad de darle rótulos escritos en pegatinas para que las sitúe en aquel lugar del mapa, cuadro o dibujo que corresponda. Eso también lo ayudará si ha de estudiar a partir de este esquema.
- Podemos presentarle un gráfico donde señalemos diferentes aspectos con números. A continuación, dispondrá de una lista de nombres a los que debe hacerle corresponder el número del gráfico.

Globalicemos las propuestas metodológicas

Vale más centrar las propuestas educativas alrededor de dos o tres ideas fuerza. Demasiada dispersión puede desorientar. Excesivas soluciones distintas a problemas diversos no tiene por qué ser la mejor solución. Las propuestas educativas, los materiales, las estrategias habilitadoras y rehabilitadoras, etc. deben estar integrados en propuestas curriculares coherentes. Las opciones que nos han sido válidas en un área posiblemente lo serán en otra y/o en otro curso.

Los alumnos con enfermedades degenerativas

El caso del alumnado con enfermedades degenerativas o progresivas es muy angustiante, tanto para el alumno, como para la familia y los docentes. El maestro o la maestra tiene que programar la respuesta educativa basándose en el aquí y el ahora del alumno, dejando que el curso real de la enfermedad sea el que marque el ritmo de incorporación de nuevas adaptaciones, nuevos planteamientos educativos, la potenciación de la acción tutorial, etc. En ocasiones, deberemos prever con tiempo la

incorporación de herramientas educativas. Por ejemplo, si creemos que un alumno será candidato, a la larga, a utilizar el ordenador para escribir, cuanto antes domine el *hardware* y el tratamiento de textos, más fácil será adaptar esta herramienta a la futura utilización de programas transparentes, como los de escritura a través de emuladores de teclado en pantalla con sistemas de selección por escaneo. No podemos dejar para el último momento el aprendizaje del ordenador, del programa de trabajo y del programa adaptado. Es mejor secuenciar las dificultades para hacerlas más abordables. Otras veces, podemos esperar a incorporar la ayuda técnica o la adaptación hasta cuando sea totalmente necesario.

Es preciso, como siempre, tomar las decisiones pausada y colegiadamente entre las personas afectadas, las familias y los profesionales a partir de un buen clima de trabajo, de colaboración.

Las otras barreras

En el presente escrito, hemos utilizado la expresión *barreras arquitectónicas* con cierta frecuencia, pero éstas no son las más graves que deben superar las personas con discapacidad motora. Beukelman y Mirenda (1999) confeccionan un análisis de las diferentes barreras que, a veces, deben o debemos superar. Se refieren a las de oportunidad y a las de acceso.

Las barreras de oportunidad son las siguientes:

- *Barreras políticas:* hacen referencia a aquellas derivadas de la propia ley. En nuestro país, se han minimizado gracias a los decretos de normalización, sectorización e integración.
- *Barreras prácticas:* son aquellas normas, usos, costumbres que impiden que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos. Por ejemplo, la escuela que no deja que un alumno con discapacidad que ha sido dotado de un material se lo pueda llevar a su casa en vacaciones para utilizarlo. En ninguna parte está escrito que no lo pueda hacer, pero el miedo a que reciba golpes, en un exceso de celo, o el hecho de que nadie quiera asumir ningún riesgo, conlleva que se prefiera dejar al alumno con discapacidad sin la posibilidad de utilizar un material que le ha sido concedido para que compense su discapacidad.
- *Barreras de actitud:* se trataría de aquellos pensamientos y creencias que impiden aprovechar al máximo las posibilidades de la integración. Los docentes que piensan que todos los niños con discapacidad deberían estar escolarizados en centros específicos porque allí se les puede atender mejor, o ya que allí se dispone de más medios y de personal más preparado sería un buen ejemplo.
- *Barreras de conocimiento:* hacen referencia a las limitaciones que impone la mala preparación o el poco interés por formarse de algunas personas. Los maestros y las maestras *tecnofóbicos* que citábamos anteriormente podrían servir de ejemplo.
- *Barreras de comunicación:* se trata de aquellas que se dan cuando no se aprovechan todas las posibilidades de comunicación de las personas con grave discapacidad.

Las barreras de acceso serían aquellas propias del sujeto (todos presentamos algunas en mayor o menor grado). Nos referimos a las capacidades, las habilidades, la experiencia, las opciones personales, etc. Aquel alumno de secundaria que rechaza utilizar un cabezal-licornio porque lo diferencia demasiado del resto de compañeros estaría presentando una barrera de acceso.

La recogida de datos

Existen textos editados que ofrecen protocolos interesantes para la recogida de datos en diferentes ámbitos y que pueden sernos de gran utilidad cuando trabajamos con alumnos con discapacidad motora. A continuación, revisaremos algunas referencias bibliográficas y los temas sobre los que ofrecen la posibilidad de recopilar información.

Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1990)

- *Posibilidades básicas de expresión y comprensión.*
- *Control motor y movilidad:* autonomía en los desplazamientos, autonomía en la colchoneta y el suelo, control postural y de las extremidades.
- *Registro y constatación de los objetivos curriculares.*
- *Protocolo de observación de la interacción maestro-alumno.*
- *Dossier acumulativo de la historia educativa.*
- *Criterios para la utilización de sistemas aumentativos de comunicación:* elección de candidatos, del sistema (actualmente no se admiten algunas de las orientaciones que se describen en este manual. Es preciso utilizarlo con cuidado), forma de indicación y evaluación del sistema de comunicación.
- *Autodetección de errores en el uso del tablero de comunicación.*

CREENA (2000)

- *Anamnesis:* datos personales, familiares, médicos, desarrollo psicomotor, comunicación, autonomía, juego y otros.
- *Datos escolares:* datos personales, identidad y autonomía personal, medio físico y social, comunicación y representación.
- *Ámbitos:* datos del alumno, postura y movimiento, comunicación, autonomía personal, perceptivo-visual, socioafectivo, escolar, familiar.
- *Comunicación:* datos del alumno, atención, demanda, denominación, descripción, información, intención, rechazo, imitación, interrogación, interrelación, expresión oral, comprensión.
- *Autonomía personal:* datos del alumno, desvestirse, alimentación, desplazamiento/movilidad, vestirse, limpieza personal, control de esfínteres.
- *Función manual:* datos del alumno, brazos, codo, muñeca, mano, sincinesias, paratonias, disociación de dedos (prensión, presión), alcance, manipulación de la mano dominante, picado, recortado, trazo, manipulación de la mano no dominante.
- *Contexto familiar y social:* datos del alumno, entorno familiar, social y escolar.

Gallardo y Salvador (1994)

- *Ayudas técnicas para la escritura:* datos del alumno, motricidad, datos pe-

dagógicos (¿puede utilizar utensilios de escritura?; prensión), lectoescritura, materiales y recursos utilizados, máquina de escribir.
- Análisis del juego.
- Control de esfínteres.
- Alimentación.
- Control del babeo.

El objetivo es enseñar a todos los alumnos

Para acabar este capítulo, nos gustaría insistir en la idea con la que lo iniciábamos: el alumnado con disminución motora, en general, tienen más en común con el resto de alumnos que entre ellos. Por tanto, la acción educativa que consideremos buena para todos probablemente también será la apropiada para este colectivo. Procuremos potenciar el trabajo cognitivo, de aprendizaje, mental por encima del formal y manipulativo, aunque eso implique que no quede plasmado en papel. Podemos trabajar mucho oralmente o con materiales tridimensionales que no dejan «huella» en un papel y, en cambio, habrán constituido una experiencia de aprendizaje rica y significativa.

Bibliografía

BASIL, C.; BOLEA, E.; SORO-CAMATS, E. (1996): «La discapacitat motriu», en GINÉ, C.: *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.

BEUKELMAN, D.; MIRENDA, P. (1999): *Augmentative and Alternative Communication. Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults*. Baltimore. Paul H. Brookes. Second Edition.

CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE NAVARRA –CREENA– (2000): *Necesidades Educativas Especiales: Alumnado con Discapacidad Motórica. Guía para la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con parálisis cerebral*. Pamplona. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (1990): *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. Madrid. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial/MEC. Serie Formación.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1995): *Modificacions i adaptacions del currículum*. Barcelona. Departament d'Ensenyament.

ESCOIN, J. (2001): «Tecnologías de la Información y alumnos con deficiencia motriz», en SANCHO, J.M. y otros: *Apoyos digitales para repensar la educación especial*. Barcelona. Octaedro/EUB.

GALLARDO, M.V.; SALVADOR, M.L. (1994): *Discapacidad motórica: Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona. Aljibe.

GINÉ, C. (1990): «La habilitación/rehabilitación basada en la institución escolar». *Alternativas Institucionales en Rehabilitación. Documentos y experiencias*. Madrid. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Documento 23/90.

VERDUGO, M.A. (1995): *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid. Siglo XXI.

13

La ev
del al
trasto

M. Claustre
Sergi Balles
Montse Dor
Unidad de P
Departamen
Universidad

Introduc

Los niños y l
problemas y hecho
ta o indirectament
presentarán un pa
bien los niños expe
conductuales, emoc
falta importante de

Los problema
can según diversos
el sistema DSM de
Organización Mund
xiales. Las clasifica
permiten considera
como sus circunsta
fundamentar las de
tervenciones diferen
rentes profesionales

13

La evaluación psicopedagógica del alumnado con problemas y trastornos emocionales y conductuales

M. Claustre Jané Ballabriga
Sergi Ballespí Sola
Montse Dorado Mesa
Unidad de Psicopatología de la Infancia y de la Adolescencia
Departamento de Psicología de la Salud y Psicología Social
Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

Los niños y los adolescentes experimentan a lo largo de su existencia diversos problemas y hechos estresantes e, invariablemente, sus vidas se ven afectadas directa o indirectamente por estos acontecimientos. Los diferentes problemas y trastornos presentarán un patrón conductual asociado a la ansiedad y a otras alteraciones o bien los niños experimentarán un alto riesgo de sufrir dolor, disfunciones (cognitivas, conductuales, emocionales, afectivas, del desarrollo y del aprendizaje) y también una falta importante de libertad y de autonomía personal.

Los problemas, las disfunciones y los trastornos psicopatológicos se clasifican según diversos sistemas diagnósticos. Los más utilizados en la actualidad son: el sistema DSM de la Asociación Americana de Psiquiatría y el Sistema CIE de la Organización Mundial de la Salud. Ambos son categoriales, jerárquicos y multiaxiales. Las clasificaciones multiaxiales (véase el cuadro 1 en la página siguiente) permiten considerar las diferentes facetas del enfermar psicológico del niño así como sus circunstancias. Cada eje es una dimensión diagnóstica que permitirá fundamentar las decisiones terapéuticas más apropiadas a la vez que facilita intervenciones diferenciadas y simultáneas, haciendo posible la participación de diferentes profesionales en el proceso. Es necesario nombrar también la Clasificación

Cuadro 1. Sistema multiaxial del DSM y de la CIE

EJES	CD: 0-3	SISTEMA DSM	SISTEMA CIE
Eje I	Diagnóstico primario.	Diagnóstico primario (trastornos cíclicos y otros problemas que pueden ser objeto de atención clínica).	Síndromes psiquiátricos clínicos.
Eje II	Trastornos de la relación.	Trastornos de la personalidad y retraso mental.	Trastornos específicos del desarrollo psicológico.
Eje III	Estados y trastornos del desarrollo de tipo médico.	Enfermedades médicas.	Nivel intelectual.
Eje IV	Estresores psicosociales.	Problemas psicosociales y ambientales.	Condiciones médicas.
Eje V	Nivel funcional del desarrollo emocional.	Evaluación global de la actividad.	Situaciones psicosociales anómalas asociadas.
Eje VI			Evaluación global de la discapacidad psicosocial.

Diagnóstica 0-3, dedicada exclusivamente a los problemas y trastornos que pueden desarrollar los niños de 0 a 3 años.

Los sistemas diagnósticos recién nombrados reconocen distintos problemas de inicio en la infancia y en la adolescencia (véase el cuadro 2), pero también describen otros trastornos y problemas que no son de dominio exclusivo de los primeros períodos de la vida y que pueden iniciarse en cualquier momento del ciclo vital (véase el cuadro 3 en la página 296).

Cuadro 2. Categorías de los trastornos de inicio en la infancia y en la adolescencia (APA, 2000)

CATEGORIAS	DESCRIPCION
Retraso mental	Retraso significativo en el funcionamiento intelectual (QI < 70) asociado a déficit o a discapacidad de la conducta adaptativa. Su inicio se da antes de los 18 años. El grado y la severidad de la disfunción se basa en el retraso intelectual y en la conducta adaptativa.
Problemas de aprendizaje	Nivel de aprendizaje por debajo de los niveles normativos según la edad, el nivel escolar y el de inteligencia. Se distinguen diferentes trastornos como: trastornos de la lectura, matemáticas y escritura.

CATEGORIAS	DESCRIPCION
Problemas de motricidad	Retraso marcado en el desarrollo de la coordinación motriz que interfiere con el aprendizaje académico y/o las actividades cotidianas y que no está relacionado con trastornos médicos de base.
Trastornos de la comunicación	Retraso en el uso del lenguaje, el cual se encuentra muy por debajo de la normativa de la edad. El retraso interfiere en la vida cotidiana. Se describen diferentes trastornos como: trastornos del lenguaje expresivo, trastorno receptivo-expresivo, trastorno fonológico y tartamudeo.
Trastornos generalizados del desarrollo	Retraso severo y general de diferentes áreas del desarrollo incluyendo el lenguaje, la comunicación, el juego y las interacciones sociales. Acostumbra a hacerse evidente el primer año de vida. Se distinguen cinco trastornos: autismo infantil, trastorno de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo y autismo atípico.
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad y trastornos de conducta disruptiva	Conductas asociadas a desatención, impulsividad, hiperactividad, oposicionismo y desobediencia, provocación, agresividad y conducta disocial. Se distinguen los siguientes trastornos: trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno disocial y trastorno negativista-desafiante.
Problemas y trastornos de la alimentación y de la conducta alimentaria	Problemas persistentes de la alimentación y de la conducta alimentaria como ingerir sustancias no comestibles (pica), regurgitación repetida (mericismo) o ausencia persistente de alimentación adecuada con una significativa falta de aumento de peso o bien pérdida de peso.
Trastorno por tics	Movimientos o vocalizaciones repentinos, rápidos y persistentes. Se distinguen diferentes trastornos según el tipo de tics (vocálicos o motores) y según su duración. Incluye el síndrome de Tourette.
Trastornos de la eliminación	Falta de control voluntario de la orina o de la defecación por encima de la edad en la cual se establece generalmente. Se distinguen dos trastornos: enuresis y encopresis. Ambos requieren descartar condiciones médicas causantes del trastorno.
Otros trastornos de la infancia y de la adolescencia	Una colección de otros problemas y trastornos como pueden ser la ansiedad por separación, el mutismo selectivo, el trastorno reactivo de la vinculación y los movimientos estereotipados.

Cuadro 3. Trastornos de inicio en cualquier período del ciclo vital (APA, 2000)

Trastornos relacionados con sustancias	Alcohol, alucinógenos, anfetaminas, cafeína, etc.
Esquizofrenia y otros trastornos psicóticos	Tipo: paranoide, desorganizado, catatónico, indiferenciado y residual.
Trastornos del estado de ánimo	Depresión mayor, trastorno distímico y trastorno bipolar.
Trastornos de ansiedad	Trastorno de ansiedad generalizada, trastorno por estrés postraumático, fobia específica, fobia social, agorafobia y trastorno obsesivo-compulsivo.
Trastornos somatoformes	Trastorno de somatización, trastorno de conversión, trastorno por dolor, etc.
Trastornos del sueño	Disomnias y parasomnias.
Trastornos adaptativos	
Trastornos de la personalidad	Paranoide, esquizoide, esquizotípico, límite, narcisista, obsesivo-compulsivo, etc.
Trastornos sexuales y de la identidad sexual	
Trastornos disociativos	

Rasgos diferenciales del enfermar psicológico en la infancia y en la adolescencia y sus implicaciones en el proceso de evaluación

La infancia y la adolescencia presentan unos rasgos diferenciales y característicos que es necesario tener en cuenta en el momento de llevar a cabo el proceso de evaluación. En primer lugar, es conveniente remarcar la importancia del período evolutivo en el cual se encuentran los sujetos, puesto que un mismo problema puede manifestarse bajo distinta sintomatología en función de la edad y de la etapa evolutiva (por ejemplo, la depresión mayor). Además, ciertas conductas pueden ser patológicas en una edad determinada y, en cambio, apropiadas en otras (por ejemplo,

ciertos miedos, la ansiedad por separación, etc.). Por lo tanto, cuando se habla de estos períodos de la vida pueden distinguirse tres grandes etapas (véase el cuadro 4) que ayudan a situar los rasgos diferenciales de la presentación de los distintos problemas y trastornos y, de hecho, la mayoría de instrumentos y herramientas para llevar a cabo la evaluación son representativos y aplicables a unas determinadas edades y no a todo el abanico cronológico de la infancia y la adolescencia.

Cuadro 4. Etapas de la infancia y la adolescencia y signos de alarma

ETAPA	SIGNOS DE ALARMA
Infancia ▪ Primera infancia (0-3 años). ▪ Preescolar (3-6 años).	1. Trastornos de la alimentación: cambio en los hábitos alimentarios; inapetencia persistente; vómitos o diarreas sin causa aparente; mericismo y pica. 2. Trastornos del sueño: cambios en los hábitos de sueño-vigilia; insomnio; miedo a dormir solo (a partir de los 3 años); actividades motrices durante el sueño y somnolencia diurna. 3. Trastornos del comportamiento: cambio en la forma de ser y de actuar; crisis de cólera; conductas agresivas y oposicionismo. 4. Ansiedad: miedos diversos y evitación de algunas situaciones comunes; timidez intensa, somatizaciones y tendencia al aislamiento. 5. Trastornos del humor: tristeza intensa, aislamiento; irritabilidad; dejar de jugar y de disfrutar de otras actividades. 6. Anomalías del juego: el niño deja de jugar; no inicia el juego simbólico a partir de los 3 años. 7. Retraso en el desarrollo motor. 8. Retraso en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje.
Etapa escolar ▪ Escolar (6-10 años). ▪ Preadolescencia (10-12 años). ▪ Adolescencia (12-18 años).	1. Dificultades escolares: disminución del rendimiento escolar; falta de atención y de concentración en el aula y ausentismo escolar. 2. Trastornos de la comunicación y de la relación: no saber jugar en grupo; reacciones emocionales excesivas; dificultades para hacer amigos y conservarlos; verborrea y mutismo. 3. Trastornos de conducta: oposicionismo; rebeldía; pataletas descontroladas; mentiras repetidas; robos y comportamiento destructivo; agresiones físicas frecuentes; crueldad con los animales; exceso de movimiento sin ninguna finalidad; conductas sexuales inadecuadas; consumo de tóxicos. 4. Trastornos de ansiedad: miedos desproporcionados y persistentes que limitan la vida cotidiana; resistencia a las relaciones sociales; acciones repetidas y sin sentido; comprobaciones innecesarias; preocupación excesiva por enfermedades e infecciones; obsesión por el orden y la simetría; perfeccionismo con excesiva preocupación por los exámenes, las evaluaciones, los resultados, etc.

ETAPA	SIGNOS DE ALARMA
Etapa escolar • Escolar (6-10 años). • Preadolescencia (10-12 años). • Adolescencia (12-18 años).	5. Trastornos del estado de ánimo: tristeza, pesimismo, irritabilidad, malhumor y apatía; insomnio o somnolencia; falta de ilusión y de motivación; cansancio y fatiga; agitación o lentitud motriz; pensamientos repetitivos sobre la muerte y/o el suicidio; sentimientos de culpabilidad y baja autoestima; euforia excesiva. 6. Manifestaciones somáticas: dolores frecuentes; opresión torácica; palpitaciones; molestias gástricas; náuseas y vómitos; sensación de mareo y debilidad; tics motores y fónicos. 7. Trastornos del comportamiento alimentario: grave restricción alimentaria; pérdida significativa de peso; vómitos repetitivos; molestias gástricas; estreñimiento; aumento notable de la actividad física; síntomas asociados (irritabilidad, tristeza, amenorrea...). 8. Abuso de sustancias tóxicas: manifestaciones somáticas; deterioro de la higiene personal; cambios frecuentes del humor; pérdida de memoria, atención y concentración; apatía, malestar general. 9. Trastornos psicóticos: retraimiento, pasividad e introversión excesivas; falta de amigos íntimos, evitación de las actividades de grupo; deterioro del funcionamiento académico, familiar, social y personal; comportamientos extravagantes; manifestaciones afectivas anómalas; discurso verbal extraño; ideas inusuales, delirios y alucinaciones.

En segundo lugar, es necesario tener en cuenta que los niños y los adolescentes presentan la sintomatología de los problemas y trastornos que sufren de forma diferente en los contextos en los que se mueven cotidianamente; por lo tanto, hay que saber cómo los ven los padres, los maestros y los compañeros sin olvidar, en ningún momento, que el mejor informador es el propio niño. Esto hace que sea necesario llevar a cabo un proceso evaluativo multinformado, es decir, debemos contar con la información que puede proporcionarnos la familia, los maestros y los compañeros de clase o de ocio.

En tercer lugar, conviene considerar la gran comorbilidad que se da en estas etapas de la vida. Muchos niños y adolescentes pueden sufrir a la vez diferentes problemas y/o trastornos. De hecho, cualquier combinación de trastornos es posible aunque, en la práctica, suele encontrarse que unas combinaciones son más frecuentes que otras. Por ejemplo, es altamente frecuente la comorbilidad del TDA-H, los trastornos de conducta y los del aprendizaje o bien la comorbilidad entre el trastorno de ansiedad excesiva y la sintomatología depresiva. Este hecho nos conduce hacia la necesidad de llevar siempre a cabo una criba psicopatológica general en el momento de iniciar el proceso de evaluación. Existen dos tipos diferentes de cribaje general de los trastornos psicopatológicos de la infancia y la adolescencia:

1. Un primer sistema dimensional (CBCL, Achenbach y Rescorla, 2000).
2. Un segundo sistema criterial (ECI-4, Sprafkin y Gadow, 1996).

Ambos se basan en la adaptación sintomatológica de los criterios diagnósticos del DSM-IV (APA, 1995) a los rasgos conductuales representativos de los diferentes trastornos (véase el cuadro 5). Además, en la actualidad, se dispone de otra prueba de cribaje que puede ayudar en la detección de los diferentes trastornos en el ámbito educativo.

Cuadro 5. Características de la CBCL, ECI-4 y SDQ

CARACTERISTICA	CBCL	ECI-4	SDQ
Edad de aplicación	. CBCL 11/2-5. . CBCL 6-18 años.	. ECI-4 (3-6 años). . SCI (6-16 años).	. 3-16 años.
Informantes	. Padres (1½-5 y 6-18). . Maestros (1½-5 y 6-18). . Autoinforme (11-18).	. Padres y maestros.	. Padres y maestros.
Número de ítems	. CBCL 1½-5 (100). . CBCL 6-18 años (113).	. 108.	. 25.
Tipo de respuesta	. Escala Lickert 3 opciones.	. Escala Lickert 4 opciones. . Dicotómica/criterial.	. Escala Lickert 3 opciones.
Escalas básicas	. Problemas internalizantes. . Problemas externalizantes.		
Factores específicos	. Reactividad emocional*. . Ansiedad/depresión. . Quejas somáticas. . Retirada social. . Problemas del sueño*. . Problemas de atención. . Conducta agresiva. . Otros problemas. . Problemas sociales. . Problemas del pensamiento. . Conducta delincuente.	. TDA-H tipo desatento. . TDA-H tipo hiperactivo. . TDA-H tipo combinado. . T. oposicionista. . T. conducta disocial. . T. ansiedad separación. . Fobia específica. . Obsesiones. . Tics. . T. ansiedad excesiva. . Mutismo selectivo. . Depresión mayor. . Distimia. . T. de adaptación. . Fobia social. . Problemas del sueño**.	. Emocional. . Comportamental. . TDA-H. . Relación con los compañeros. . Conducta prosocial.

CARACTERISTICA	CBCL	ECI-4	SDQ
Factores específicos (cont.)		. Problemas de la eliminación**. . T. estrés postraumático. . P. alimentación. . T. reactivo del vínculo. . T. autista. . T. de Asperger. . Esquizofrenia***.	
Ventajas	. Rango de edad . Versión informatizada . Exploración multinformada . Seguimiento hasta los 18 años . Versión catalán y castellano	. Seguimiento hasta los 16 años. . Basada en el DSM-IV. . Exploración multinformada. . La versión de maestros incluye una breve descripción del desarrollo.	. Muy breve. . Exploración multinformada. . Versión catalán y castellano.
Limitaciones	. Informa de pocos trastornos de acuerdo con criterios DSM-IV. . Información reducida de los problemas emocionales y afectivos. . No informa de los TGD.	. Rango de edad más reducido. . Algunos trastornos no están suficientemente informados.	. No informa de acuerdo a criterios DSM-IV. . Demasiado reducida en la descripción. . Demasiado general.

* Solamente en la versión CBCL 1 ?-5.
** Solamente ECI-4.
*** Solamente SCI.

Se trata del Cuestionario de Puntos Fuertes y Dificultades (SDQ-cat) de Goodman (1997), prueba breve, general y, por lo tanto, muy fácil de aplicar en ámbitos escolares.

¿Cómo puede realizarse la evaluación psicopedagógica?

Pueden utilizarse diferentes técnicas: entrevistas, cuestionarios, análisis funcional de la conducta, observación directa. Cada una de estas técnicas presenta ventajas y limitaciones y, por lo tanto, antes de decidir qué tipos de técnicas e instrumentos

se emplearán, hay que tener en cuenta las características del medio social y familiar, el entorno, el propio niño o adolescente y la escuela o el sistema educativo en el que está inmerso (véase el cuadro 6).

En resumen, la evaluación psicoeducativa puede ayudar a detectar los posibles trastornos y problemas emocionales y comportamentales y, por consiguiente, favorecer la detección precoz de los trastornos infantiles y, de esta forma, facilitar la prevención en salud mental.

Cuadro 6. Ventajas y limitaciones de los métodos de evaluación

TECNICA	VENTAJAS	LIMITACIONES
Entrevista	. Aporta mucha información.	. Depende de la capacidad verbal del niño. . Puede haber rechazo o negación a participar. . Carece de una estructuración que permita objetivar. . Requiere experiencia.
Cuestionarios para maestros y padres	. Fáciles de utilizar. . Breves. . Estructurados. . Fácilmente objetivables.	. Puede perderse información complementaria. . Dependen de la percepción de los maestros/padres.
Autoinformes	. El propio individuo es el mejor informante. . Fáciles de utilizar. . Breves. . Estructurados y fácilmente objetivables.	. Dependen del nivel de desarrollo. . Dependen de la capacidad verbal y comunicativa.
Análisis funcional	. Describe la conducta con exactitud. . Elevada especificidad. . Muy estructurado. . Descripción objetiva. . Apropiado para conductas aisladas. . Apropiado para conductas de baja frecuencia.	. Dificulta el análisis global del comportamiento. . Requiere excesiva molecularización. . Sólo válido para situaciones concretas. . Implica períodos largos de observación. . Difícil, incómodo y poco económico. . No informa de aspectos emocionales/afectivos.

Evaluación de los trastornos emocionales y de ansiedad

Evaluación de la depresión

Como ya se ha comentado, son dos los aspectos que hay que tener en cuenta en el momento de evaluar la depresión infantil: su carácter evolutivo y su dependencia situacional. En cuanto al carácter evolutivo, es necesario señalar que los signos infantiles de depresión no son equivalentes a los del adulto por lo que no pueden ni deben ser evaluados exactamente con los mismos criterios. Por lo que respecta a la dependencia situacional, cabe destacar que, puesto que la conducta infantil depende mucho más del entorno que la del adulto, sólo una evaluación multicomponente basada en diversos informantes permitirá recoger información de todas las variaciones contextuales de la conducta inestable del niño (Serra, 1995; Silva, 1995). Cierto es que padres y maestros difícilmente coinciden en sus evaluaciones (Jané y otros, 2000), pero se entiende que no aportan puntos de vista equivalentes, sino complementarios, y justamente por esta razón resulta indispensable la información de ambos informantes.

Desafortunadamente, todavía no existe una clasificación que registre las características propias de la depresión infantil. No obstante, sí existe un cierto consenso entre distintas propuestas diagnósticas. Polaino-Lorente y García-Villamisar (1988), en una revisión de los criterios utilizados por diferentes autores, permiten apreciar que, en esencia, la depresión infantil se caracteriza por los síntomas que se relacionan en el cuadro 7.

Cuadro 7. Criterios diagnósticos de la depresión infantil propuestos por distintos autores

Síntomas principales	▪ Disforia (humor, conducta o apariencia triste, irritable o lábil). ▪ Anhedonia (disminución de la capacidad para experimentar placer). ▪ Baja autoestima.
Síntomas secundarios	▪ Hipofagia (pérdida de apetito o de peso). ▪ Hiperfagia (aumento del apetito o de peso). ▪ Insomnio. ▪ Hipersomnia. ▪ Quejas somáticas (quejas físicas sin explicación médica). ▪ Agitación motriz o agresividad (sobre todo en menores de 6 años). ▪ Retraso psicomotor, enlentecimiento motor o hipoactividad. ▪ Apatía (sobre todo en menores de 6 años). ▪ Pérdida de energía o cansancio excesivo. ▪ Disminución del rendimiento escolar. ▪ Dificultades para pensar o para concentrarse. ▪ Aislamiento social. ▪ Ideación suicida.

Fuente: Polaino-Lorente y García-Villamisar (1988)

Según argumentan diversos autores, para poder establecer el diagnóstico de depresión infantil, es necesaria la presencia de uno o más síntomas principales del cuadro 7 y, como mínimo, cuatro (diagnóstico probable) o cinco (diagnóstico definitivo) de los síntomas secundarios. Estos síntomas deben persistir como mínimo dos semanas y presentarse en ausencia de sintomatología psicótica (delirios o alucinaciones).

¿Cómo evaluar estos signos? Podemos distinguir, básicamente, tres procedimientos:

1. Las entrevistas.
2. Las pruebas psicométricas.
3. Los autorregistros.

Se omiten deliberadamente las medidas psicofisiológicas dadas las dificultades existentes en su aplicación y su escaso valor diagnóstico en la infancia (Méndez, Olivares y Ros, 2001).

Entrevistas

Existen diferentes tipos de entrevistas para evaluar la depresión:

- Estructuradas como la DICA (Ezpeleta, 1995).
- Semiestructuradas como la propuesta por Poznanski y otros (1979; 1985) o como la que propone Méndez (1998).

Méndez, en su monografía sobre la depresión infantil, propone un guión con más de 200 preguntas para entrevistar a padres de niños con depresión.

En el cuadro 8 se han seleccionado algunas de estas preguntas junto con los síntomas que evalúan (véase también Méndez, Olivares y Ros, 2001).

Cuadro 8. Ejemplos de preguntas de entrevista a padres propuestas por Méndez (1998) para evaluar la depresión infantil siguiendo los criterios diagnósticos del DSM-IV-TR (APA, 2000)

	CRITERIO DSM-IV-TR	PREGUNTAS
Síntomas principales	▪ Disforia. (Estado de ánimo irritable o deprimido.)	▪ ¿Se siente triste su hijo? ¿Llora con frecuencia? ¿Tiene la cara triste? ¿Se enfada con facilidad? ¿Tiene explosiones de mal genio? ¿Grita? ¿Insulta? ¿Pega?
	▪ Anhedonia. (Incapacidad para experimentar placer.)	▪ ¿Ha dejado a un lado sus aficiones? ¿Dice que ya no disfruta de las cosas como antes? ¿Le ven desmotivado?

	CRITERIO DSM-IV-TR	PREGUNTAS
Síntomas secundarios	▪ Alteraciones del apetito. (Hipofagia o hiperfagia.)	▪ ¿Come menos, igual o más que antes? ¿Le cuesta comer más que antes? ¿Ha perdido/ganado peso? Si es así, ¿cuántos quilos?
	▪ Alteraciones del sueño. (Insomnio o hipersomnia.)	▪ ¿Le cuesta dormirse? ¿Se despierta durante la noche y le cuesta volver a dormirse? ¿Duerme ahora más que antes?
	▪ Alteraciones psicomotoras. (Agitación o enlentecimiento psicomotor.)	▪ ¿Le cuesta estarse sentado un rato? ¿Se toca o se pellizca la piel? ¿Tiene tics nerviosos? ¿Se mueve poco a poco? ¿Habla más que antes? ¿Tarda en reaccionar?
	▪ Pérdida de energía. (Cansancio, fatiga, apatía.)	▪ ¿Se le ve siempre cansado? ¿Pasa mucho rato sin hacer nada? ¿Se queja de que no tiene energía? ¿Le cuestan más que antes las tareas diarias?
	▪ Baja autoestima. (Sentimientos de inutilidad o de culpa excesiva.)	▪ ¿Cree que es un inútil? ¿Se menosprecia? ¿Se critica constantemente? ¿Dice que todo le sale mal? ¿Se siente culpable constantemente?
	▪ Disminución de la capacidad para pensar. (Dificultades para concentrarse y para tomar decisiones.)	▪ ¿Se queja de que le cuesta pensar? ¿Se olvida de las cosas más que antes? ¿Ha disminuido su rendimiento académico? ¿Duda constantemente?
	▪ Suicidio. (Pensamientos de muerte y planes o tentativas de suicidio.)	▪ ¿Habla de la muerte con frecuencia? ¿Ha comentado que quiere mandarlo todo a paseo? ¿Dice que quiere morirse? ¿Ha amenazado con suicidarse?

Fuentes: Méndez (1998); Méndez, Olivares y Ros (2001) (Reproducidas con permiso.)

Pruebas psicométricas

Los instrumentos de medición de la depresión infantil son múltiples y variados. No obstante, las herramientas traducidas, adaptadas o creadas para evaluar a la población española son escasas. Puesto que el objetivo de este capítulo no es ofrecer una lista exhaustiva de instrumentos, a continuación se exponen los que son aptos y útiles para evaluar a los niños de nuestra cultura.

De entrada, hay que distinguir los instrumentos de amplio espectro como el ECI-4 o la CBCL, que permiten evaluar distintos síndromes o dimensiones -entre ellos, la depresión infantil; cuadro 5- de las escalas específicas, centradas en la evaluación de la depresión (véase el cuadro 9 en la página siguiente).

Para revisiones más exhaustivas, no limitadas a los instrumentos existentes en lengua española, se remite al lector a los trabajos de Cantwell (1983), Ezpeleta, Domènech y Polaino (1988), Jané (2001), Méndez (1998), Méndez, Olivares y Ros (2002), Mokros y Poznanski (1992), Moreno (1998), Moreno (1995), Polaino-Lorente y García-Villamisar (1988), Puig-Antich, Chambers y Tabrizi (1983) y Tisher y Lang (1983).

Autorregistros

Algunos signos de depresión son observables y pueden ser informados por los adultos próximos al niño o a la niña mediante heteroinformes. No obstante, para otros signos de más difícil acceso, es preferible que sea el propio afectado quien dé cuenta de ellos. El estilo atribucional propio de la depresión, por ejemplo, se refleja en algunas de las verbalizaciones que emite el niño, pero, en vez de esperar que personas de su entorno hayan estado atentas a este tipo de expresiones, es mucho mejor preguntar directamente al sujeto. Para evaluar el estilo atribucional, puede recurrirse a un cuestionario como el CASQ (*Children's Attributional Style Questionnaire*; Seligman y otros, 1984), del cual existe una traducción española en las páginas 161-168 del libro de Seligman (1998; citado por Méndez, Olivares y Ros, 2001) o bien, mejor todavía, se puede recurrir a un autorregistro.

Se trata del instrumento mediante el cual el propio sujeto afectado deja constancia de lo que le pasa. Resulta especialmente útil para registrar y medir comportamientos no observables como son los pensamientos y las emociones. Es una herramienta indispensable en las terapias de reestructuración cognitiva de la depresión, ya que permite medir e ilustrar la relación existente entre los pensamientos, las emociones y la conducta del sujeto. También es imprescindible para el correcto análisis topográfico y funcional de las conductas que serán objeto de intervención.

El autorregistro es un instrumento básico en psicología clínica, ya que resulta extremadamente útil para detectar con precisión cuáles son los comportamientos problemáticos más importantes y en qué cantidad (frecuencia) y gravedad (intensidad) se presentan. Permite, asimismo, analizar por qué se presentan, es decir, cuáles son los factores desencadenantes (antecedentes), cómo actúan estos factores y qué mantiene las conductas problema (consecuencias). No obstante, la utilización del autorregistro no está indicada en las fases iniciales de cribaje en la escuela, ni será de utilidad para el psicopedagogo o para el psicólogo educativo, ya que su beneficio es posterior al diagnóstico y se encuentra estrechamente ligado a la fase de tratamien-

Cuadro 9. Escalas específicas de depresión disponibles en lengua española

SIGLAS	CDI	ESDM	EED	CDS	GRASP
Nombre	Children's Depression Inventory	Escala de Sintomatología Depresiva para Maestros	Escala de Evaluación de la Depresión	Children's Depression Scale	General Rating of Affective Symptoms for Preschoolers
Autores y año	Kovacs y Beck (1977)	Domènech-Llaberia y Polaino-Lorente (1990)	Del Barrio, Silva, Conesa-Pareja, Martorell y Navarro (1993)	Lang y Tisher (1978)	Orvaschel y Kashani (1984)
País	EE.UU.	España	España	Australia	
Tipo de prueba	Autoinforme	Heteroinforme	Autoinforme	Autoinforme	Heteroinforme
Informante	Niños	Maestros	Niños	Niños	Padres y maestros
Publicación española	Ezpeleta, Domènech y Polaino (1988)	Domènech-Llaberia (1999)	Silva y Martorell (1993)	Seisdedos (1997)	Araneda, Moreno, Jané y Domènech-Llaberia (1998)
Edades de aplicación	6-17 años	3-6 años	10-18 años	8-16 años	3-6 años
Número de ítems	27	19	39	66	24
Tiempo de aplicación	10 a 20 minutos	5 minutos	15 a 20 minutos	30 a 40 minutos	15 minutos
Consistencia interna	0,71 a 0,94	0,81	0,78 a 0,89	0,69 a 0,97	0,32 a 0,88
Estabilidad temporal	0,38 a 0,87		0,57 a 0,87	0,33 a 0,74	
Validez convergente	0,78 a 0,84 (EED, CDS)	0,84 (GRASP)	0,78 (CDI)	0,84 (CDI)	

Fuentes: Araneda y otros (1998); Méndez (1998); Méndez, Olivares y Ros (2001)

to de la depresión. En las primeras fases de detección, propias del psicólogo escolar, el uso de pruebas de *screening* o de instrumentos de amplio espectro será mucho más ventajoso y pertinente, y es muy recomendable reservar para las fases posteriores del tratamiento la utilización del autorregistro en los trastornos depresivos. Pueden consultarse algunos ejemplos de autorregistros en Méndez (1998).

Evaluación de la ansiedad patológica

Esta evaluación puede resultar más compleja que la de la depresión por el siguiente motivo: las manifestaciones ansiosas se consideran patológicas en función de la edad del sujeto.

La ansiedad es un sistema de alarma psicológico análogo al dolor físico: si bien la función de éste es avisar de un daño inmediato, la función de la ansiedad es alertar de un daño inminente, es decir, de una amenaza. Por lo tanto, la ansiedad es una respuesta defensiva con un valor adaptativo: alertar al individuo de posibles peligros con el fin de que pueda evitarlos a tiempo, preservar su integridad y garantizar su supervivencia (Echeburúa, 1993).

La ansiedad no se convierte en patológica hasta que pierde su función adaptativa. En el momento en que esto ocurre es cuando podemos hablar de ansiedad *desadaptativa*. Durante el primer año de vida, el niño, que todavía no conoce los peligros de su entorno, manifiesta un miedo especial ante los extraños y ante la separación de la madre. En este primer año, estos miedos son adaptativos, ya que protegen al niño de posibles peligros. En cambio, estos mismos miedos derivan en fobia social y trastorno de ansiedad por separación en el momento en el cual, siendo el niño ya mayor, lo perjudican más de lo que lo protegen (Echeburúa, 1993; Méndez, 1999).

Por lo tanto, en el caso de la ansiedad, hay que tener muy en cuenta que se trata de un sistema de alarma psicológico que evoluciona con el desarrollo y que, por consiguiente, se convierte en patológico en función del momento evolutivo.

Instrumentos generales y específicos para evaluar la ansiedad

Cabe distinguir dos tipos de instrumentos para evaluar la ansiedad: los generales y los específicos. Las pruebas generales son herramientas que, entre otras medidas, proporcionan algún índice de ansiedad. Entre ellas se encuentran el ECI-4 y la CBCL (véase el cuadro 5 en la página 299) así como la ya nombrada entrevista diagnóstica DICA (Ezpeleta, 1995). Esta entrevista proporciona un diagnóstico muy preciso y sólo se recomienda su utilización en entornos clínicos de diagnosis (posteriores a la predetección escolar) y bajo la condición de haber recibido, previamente, el estricto entrenamiento que requiere para su correcta aplicación. Finalmente, Echeburúa (1993) también nombra el EPQ-J (Eysenck y Eysenck, 1975) que, a pesar de tratarse de un cuestionario de personalidad para adolescentes y preadolescentes (de 8 a 15 años), incluye algunas subescalas muy relacionadas con la ansiedad.

Por otra parte, las pruebas específicas evalúan únicamente sintomatología ansiosa (véase el cuadro 10 en la página siguiente). De nuevo, el presente capítulo no pretende una revisión exhaustiva de instrumentos, sino referenciar solamente aquellos que se encuentran disponibles en lengua española y que cuentan con buenas propiedades psicométricas.

Cuadro 10. Instrumentos específicos para evaluar la ansiedad disponibles en lengua española

SIGLAS	STAIC	CAS	CMAS	ESAP	SASC-R
Nombre	State/Trait Anxiety Inventory for Children	Child Anxiety Scale	Child Manifest Anxiety Scale	Escala de Sintomatología Ansiosa para Preescolares	Social Anxiety Scale for Children-Revised
Autores y año	Spielberger (1973)	Gillis (1980)	Castañeda, McCandless y Palermo (1956)	Domènech-Llaberia (1999)	La Greca y Stone (1993)
Tipo de prueba	Autoinforme			Heteroinforme	Autoinforme
Informante	Niños			Padres y maestros	Niños
Publicación española	TEA, 1988	TEA, 1989	Sosa y otros (1990)-TEA	Domènech-Llaberia (1999)	Sandín y otros (1999)
Edades de aplicación	9-15 años	6-8 años	10-12 años	3-6 años	7-16 años
Número de ítems	40	20	53	28	18
Tiempo de aplicación	15 a 20 minutos	20 a 30 minutos	35 minutos	15 minutos	10 minutos
Consistencia interna	0,85 a 0,89				0,90
Validez convergente	0,75				0,31 a 0,57 (STAIC)

Fuentes: Domènech-Llaberia (1999); Echeburúa (1993)

Cabe decir que existen dos instrumentos más, todavía en fase de desarrollo, pero que en un plazo breve contribuirán a reducir la escasez de pruebas disponibles en lengua española: se trata de la EICP (Escala de Inhibición Conductual para Preescolares) y la PAS (Preschool Anxiety Scale), creada en lengua catalana.

La EICP (Ballespí y otros, 2003) es un instrumento útil para evaluar el rasgo temperamental conocido como *inhibición conductual* (IC). La IC ha sido definida como la

tendencia a reaccionar con ansiedad ante estímulos novedosos, inciertos o cambiantes (Ballespí y Jané, 2002*a*). El niño inhibido es aquel que, cuando se encuentra ante un extraño o en una situación que no conoce, tiende a retraerse, tarda mucho en establecer contacto y en tomar confianza, manifiesta signos de afecto negativo (llanto, expresión facial de miedo, etc.) y procura mantenerse cerca de los seres conocidos (Ballespí y Jané, 2002*b*). Coloquialmente, se clasifica al niño inhibido como un niño miedoso, tímido o vergonzoso. Diferentes estudios apoyan que la inhibición aumenta el riesgo de patología ansiosa y que puede ser un buen marcador conductual de vulnerabilidad a determinados trastornos de ansiedad (Ballespí y otros, 2002).

La EICP-M (versión de maestros) y la EICP-P (versión de padres) constan de 14 y 21 ítems respectivamente, redactados en castellano y en tercera persona, que permiten medir el grado de inhibición del niño en edad preescolar (de 3 a 6 años). Ambas escalas cuentan con una buena consistencia interna (0,87 y 0,88 según el índice Alpha de Cronbach) y con evidencia de su validez convergente y discriminante (Ballespí y otros, 2003).

La PAS (Xicoy y otros, 2003) es una batería de evaluación de los síntomas de ansiedad en preescolares, muy recomendable para la detección en la escuela, y que consta de tres formatos: autoinforme, versión de padres y versión para educadores. El autoinforme consta de 22 láminas ilustradas con dos imágenes cada una (una que refleja ansiedad y otra que no lo hace). El niño debe elegir, en cada lámina, una de las dos imágenes. La prueba contempla el nivel de desarrollo, las capacidades intelectuales y el género (existen dos versiones, una para niños y otra para niñas) y permite contrastar la visión de los tres informantes (padres, niños y educadores). La PAS puede convertirse en un instrumento válido y fiable para la detección precoz de los síntomas de ansiedad de los preescolares.

Instrumentos específicos para evaluar miedos, temores y fobias

Pueden distinguirse dos tipos de instrumentos para evaluar los miedos y las fobias infantiles: los inventarios de miedos y los miedómetros

Los primeros consisten en listas de posibles miedos que puede tener el niño o la niña y una escala para evaluar el grado de frecuencia o intensidad con la que los niños presentan cada miedo. En España, se dispone de dos inventarios de miedos generales, el de Pelechano (1981, 1984) y el de Sosa y otros (1993). Aparte de los inventarios generales, existen otros de miedos específicos como el Inventario de Miedos Escolares de Méndez (1988) y el Inventario de Miedos al Hospital de Melamed y Siegel (1975), del cual puede encontrarse una traducción española en Méndez (1999). El cuadro 11 de la página siguiente describe las características de estos cuatro inventarios.

Aparte de los inventarios, existen otros procedimientos para evaluar los miedos:

- La entrevista.
- La observación natural.
- Las pruebas de aproximación conductual.
- Las pruebas de tolerancia.
- Las medidas psicofisiológicas.
- Los miedómetros.

Cuadro 11. Inventarios de miedos disponibles en lengua española

CARACTERISTICAS	INVENTARIOS GENERALES		INVENTARIOS ESPECIFICOS	
Siglas	IMP	IM	IME	IMH
Nombre	Inventario de Miedos de Pelechano	Inventario de Miedos	Inventario de Miedos Escolares	Inventario de Miedos al Hospital
Autores y año	Pelechano (1981, 1984)	Sosa y otros (1993)	Méndez (1988)	Melamed y Siegel (1975)
Aplicación	Individual	Individual y colectiva	Individual y colectiva	Individual
Edades de aplicación	4-9 años	9-15 años	Forma I: 3-7 Forma II: 8-12 Forma III: 13-16	
Número de ítems	103	74+1	49+1	25

Fuente: Méndez (1999) y Méndez, Olivares y Bermejo (2001)

En este capítulo no se hará referencia a todas ellas porque han sido muy bien descritas por Méndez (1999) y por Méndez, Olivares y Bermejo (2001). No obstante, sí se reserva un comentario especial para los *miedómetros*.

La evaluación infantil presenta dos dificultades que no se dan en adultos: la deseabilidad social y la incapacidad para valorar la intensidad de la conducta encubierta. Muchas veces, el niño negará su miedo para parecer más valiente, porque esto es lo socialmente deseable. En otros casos, la dificultad radica en asignar una puntuación al miedo, según el momento. Esta segunda dificultad queda muy bien resuelta gracias al recurso de los *miedómetros* (Méndez, 1999).

Se trata de un sistema de medición del grado de miedo (Méndez, 1999). Existen muchos tipos de *miedómetros* (numéricos, gráficos, materiales, gestuales, etc.) y se caracterizan por ser procedimientos fáciles, rápidos y económicos de aplicar, a pesar de proporcionar una estimación subjetiva del grado de miedo (Méndez, 1999). Una locomotora con diferentes vagones, un semáforo, un termómetro, una secuencia de caras con diferentes expresiones de miedo o una figura con distintos tamaños pueden convertirse en un *miedómetro* (véase Méndez 1999 y Méndez, Olivares y Bermejo 2001). El cuadro 12 presenta un ejemplo de *miedómetro* gráfico.

Para una revisión más exhaustiva que no se limite a los instrumentos disponibles en lengua española, pueden consultarse los trabajos de Infante, Jané y Domènech-Llaberia (1999), Jané (2001), Méndez, Olivares y Bermejo (2001), Rodríguez y Martínez (2002) y Xicoy, Masdeu, Jané y Domènech-Llaberia (2000).

Cuadro 12. Ej

¿Cuánto mie

Casi nad

(Adaptado de '

Eval
del

Podría
ya que son
errónea. Cu
niño, a mer
nen diferen
escuela?

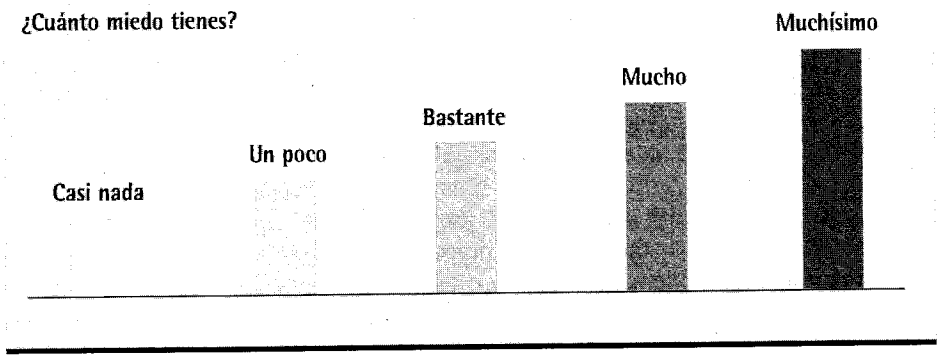
Por de
tuaciones q
padres no c
mentos de r
trumentos c
todas las pa
la conducta

Prueb

Lo má
mente la en
de cribado s
mas que tie
lizados son
castellano. E
el cuadro 5

Otra f
son los com

Cuadro 12. Ejemplo de miedómetro gráfico



(Adaptado de Méndez 1999, con permiso.)

Evaluación psicopedagógica de los trastornos del comportamiento

Podría parecer que los trastornos del comportamiento son fáciles de evaluar, ya que son conductas y las conductas son objetivables, pero esta afirmación es errónea. Cuando pedimos a padres y maestros que valoren el comportamiento del niño, a menudo nos encontramos con que los informes no coinciden. ¿Es que tienen diferentes criterios?, ¿o es que el niño no se comporta igual en casa que en la escuela?

Por definición, un trastorno del comportamiento se ha de dar en todas las situaciones que vive el niño. Sin embargo, podría ser que los criterios de maestros y padres no coincidieran, por lo que nos tendríamos que plantear utilizar otros instrumentos de medida más fiables. Para evitar esto, normalmente se usan diferentes instrumentos de medida dirigidos a padres, maestros y al propio niño, se entrevista a todas las partes y, si se considera oportuno, se realiza una observación directa de la conducta del pequeño.

Pruebas genéricas y autoinformes

Lo más adecuado es utilizar instrumentos de cribado para orientar posteriormente la entrevista y los instrumentos más específicos que conviene usar. Los tests de cribado son pruebas que proporcionan una visión general de los posibles problemas que tiene el niño o la niña, tanto conductuales como emocionales. Los más utilizados son el ECI-4, la CBCL y el test de Conners, todos traducidos y validados en castellano. Estas pruebas tienen una versión para padres y otra para maestros (véase el cuadro 5 en la página 299).

Otra fuente de información, aparte de los maestros, los padres y el propio niño, son los compañeros de escuela, a pesar de que no siempre se les tiene en cuenta. A

medida que el niño crece, le es más fácil hacer pasar desapercibidas algunas conductas, especialmente antisociales, delante del adulto. Por ejemplo, en el caso de conductas agresivas, los maestros normalmente sólo llegan a ver el final de las peleas y, por lo tanto, no pueden adivinar quién ha provocado realmente al otro o a quién se le ha de atribuir la «patología» de la violencia; de la misma manera que los padres, es fácil que no se den cuenta de ciertas conductas hostiles fuera del contexto escolar y familiar o de algunas actividades antisociales que los jóvenes pueden esconder. En cambio, los compañeros son una buena fuente de información de estas acciones sutiles. En lo que respecta a la agresividad, preguntar a los compañeros de clase sobre las conductas hostiles de determinados niños es un buen indicador de problemas de conducta agresiva y, además, predice posteriores problemas de agresividad (Coie y otros, 1999). Por lo tanto, incluir a los amigos o compañeros del niño problemático entre las personas que conviene entrevistar ayuda a obtener una información más concreta de las conductas conflictivas del niño.

Entrevista

Es fundamental para establecer un diagnóstico correcto. Algunos profesionales utilizan un formato de entrevista abierto. Sabiendo las áreas que han de tocar, plantean preguntas según la dinámica de la entrevista, pero esto puede dar lugar a muchos sesgos y a que se puedan olvidar cuestiones importantes. Por estos motivos, existen las entrevistas estructuradas donde el clínico sólo tiene que seguir el orden de las preguntas. Entre las entrevistas estructuradas que más se utilizan en clínica infantil, encontramos la DISC-2.3: Diagnostic Interview Schedule for Children (Shaffer y otros, 1993) que está traducida y validada en población española. Generalmente, estas entrevistas se basan en los criterios diagnósticos del DSM, por lo que se van revisando a medida que aparecen nuevas versiones de este manual diagnóstico.

Observación de la conducta

Para la valoración de los problemas de conducta, se utilizan tanto subescalas de pruebas de cribado o genéricas, escalas específicas para determinados síntomas y conjuntos de ítems de algunas entrevistas estructuradas. No se debe olvidar, sin embargo, que la observación de la conducta es también un aspecto importante en la evaluación de los trastornos del comportamiento, no solamente por la información que aporta al clínico, sino también como parte de cualquier programa de intervención cognitivo-conductual posterior.

Para un buen registro de la conducta que se va a observar, se ha de definir detalladamente qué conductas se tienen que evaluar, registrar las situaciones que precedan a estas conductas y las consecuencias que las siguen. Hay sistemas de observación ya estipulados que describen todos los pasos que hay que seguir y las estrategias de registro de conducta más adecuados para la conducta que se tiene que evaluar. Entre éstos, se encuentran el BASC-SOS: Behavioral Assesment System for Children - Student Observation System (Reynolds y Kamphaus, 1992) y el CBCL-DOF: Child Behavior Checklist - Direct Observation Form (Achenbach, 1986).

Cuando el clínico ya tiene una idea más aproximada del tipo de trastorno que padece el niño, se pueden utilizar instrumentos más específicos que ayuden a afinar

más la detección de sintomatología. Según la clasificación diagnóstica que se utilice, los criterios y el nombre específico del trastorno cambiará un poco. De esta forma, si nos basamos en el manual diagnóstico DSM-IV-TR, los trastornos que puede tener un niño o una niña con problemas de conducta son los que aparecen en el cuadro 13 de la página siguiente.

Que un niño o una niña se incluya dentro de una de estas categorías dependerá de los síntomas más relevantes o frecuentes que presente. Normalmente, las escalas más específicas valoran la existencia de determinados síntomas, no el trastorno en sí. De esta forma, encontramos escalas o subescalas que valoran hiperactividad, conductas agresivas, conductas antisociales, impulsividad, etc.

Evaluación del TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad)

Muchas de las escalas más genéricas incluyen subescalas que valoran específicamente algunos problemas de comportamiento en el niño. Por ejemplo, las escalas de Conners incluyen un índice de hiperactividad que estima la intensidad de este síntoma. Los problemas de atención se valoran mediante las subescalas de problemas de atención de las pruebas de Achenbach (padres, maestros y autoinforme).

Otras escalas específicas para la hiperactividad y para los problemas de atención son el CCP y el EDAH (véase el cuadro 14 de la página 315).

El TDAH es un trastorno que implica algunos problemas cognitivos en el niño como, por ejemplo, los problemas de atención y la impulsividad cognitiva. Estos déficit se pueden evaluar mediante pruebas cognitivas que se pasan al niño. Algunas de éstas son el CPT, que es una prueba informatizada donde se valoran los problemas de atención, y el WSCT que valora funciones ejecutivas e impulsividad. Algunas escalas de inteligencia también pueden estimar los posibles problemas de atención del niño o de la niña: en este sentido están el WISC-R de Weschler, y el K-ABC de Kaufman.

Evaluación del TOD (Trastorno Oposicionista Desafiante)

La sintomatología de este trastorno incluye conducta agresiva, desobediencia, problemas interrelacionales, etc. Para valorar estos síntomas, además de la observación directa, se utilizan pruebas y entrevistas que contestan los padres, los maestros y el propio niño.

Como ya se ha expuesto en un apartado anterior, las informaciones que aportan los compañeros de clase son especialmente importantes por lo que respecta a la valoración de problemas de relación y agresividad.

Se pueden encontrar subescalas de agresividad y problemas de conducta en la CBCL (versión padres y maestros), las escalas de Conners y el MMPI-A. Pruebas más específicas son el SESBI de Sutter (Sutter y Eyberg, 1984), el PBT de Masdeu (Masdeu, Xicoy, Jané y Domènech, 2002) y el CCP-El de Moreno (1997).

Evaluación del TD (Trastorno Disocial)

Para la evaluación del trastorno disocial, se ha de valorar la existencia de conductas antisociales y delictivas.

Cuadro 13. Trastornos exteriorizados según el DSM-IV-TR

TRASTORNOS	ÁREAS	SINTOMATOLOGIA
Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).	Cognición.	. Problemas de atención. . Se distrae fácilmente. . Falta de capacidades organizativas. . Descuidado en sus actividades diarias.
	Motricidad.	. Impulsividad. . Interrumpe a los demás cuando hablan. . No puede esperar su turno. . Hiperactividad. . Habla excesivamente. . Cambia constantemente de tarea.
Trastorno Oposicionista Desafiante (TOD).	Comportamiento social.	. Tiene frecuentes rabietas. . Discute muy a menudo con los adultos. . Se niega a hacer caso a los adultos. . Infringe las normas sociales. . Conductas vengativas y de resentimiento.
	Relaciones sociales.	. Molesta a los compañeros. . Inculpa a los otros.
Trastorno Disocial (TD).	Comportamiento social.	. Agresividad. . Crueldad con las personas y los animales. . Intimidaciones físicas y sexuales. . Destrucción de propiedades. . Actos delictivos: robos, utilización de armas. . Violación de las normas sociales.
Trastorno de la Conducta Perturbadora No Especificado (TCPNE).	Sintomatología del TD y del TOD sin llegar a cumplir todos los criterios de ninguno de los dos trastornos.	

Existen subescalas de conducta delictiva o antisocial en los cuestionarios de Conners y Achenbach. Pruebas más específicas son el Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas A-D de Seisdedos (Seisdedos, 1987), la Escala de Predicción de la Delincuencia de Silva (Silva y otros, 1990) y la Escala de Conducta Antisocial de Allsopp y Fedlman (adaptación española de Silva y Martorell, 1993).

Para la evaluación del *Trastorno de la Conducta Perturbadora No Especificado*, se utilizan las mismas pruebas que en los otros trastornos ya que éste incluye síntomas de los otros problemas de conducta, pero no acaba de cumplir con todos los criterios de ninguno de ellos.

Cuadro 14. Instrumentos de medida infanto-juveniles para los trastornos exteriorizados

INSTRUMENTOS	EDAD	INFORMANTE	MEDIDA EVALUADA	VENTAJAS	LIMITACIONES
Original Conners Teacher Rating Scale -	4-12 años.	Maestros.	Trastornos emocionales y conductuales.	Realiza un cribado clínico de la hiperactividad	No tiene en cuenta el desarro-

Cuadro 14. Instrumentos de medida infanto-juveniles para los trastornos exteriorizados

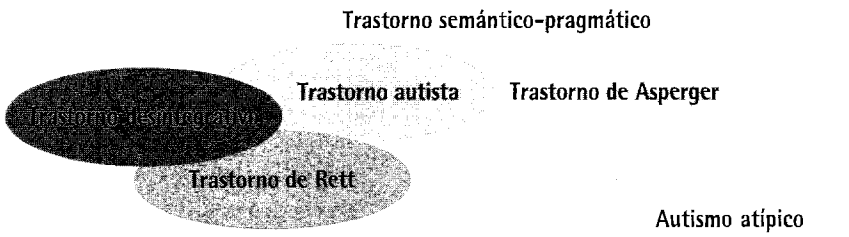
INSTRUMENTOS	EDAD	INFORMANTE	MEDIDA EVALUADA	VENTAJAS	LIMITACIONES
Original Conners Teacher Rating Scale - CTRS (Conners, 1969).	4-12 años.	Maestros.	Trastornos emocionales y conductuales.	Realiza un cribado clínico de la hiperactividad.	No tiene en cuenta el desarrollo.
Conners Abbreviated Symptoms Questionnaire - ASQ (Conners, 1973).	3-17 años.	Maestros.	Trastornos emocionales y conductuales, sobre todo hiperactividad.	Da información sistematizada de la hiperactividad. Detección precoz de los trastornos de conducta.	No se puede utilizar para diagnóstico.
Preschool Behavior Checklist (PBCL) (McGuire y Richman, 1986). Adaptación española por Planella, Jané, Domènech y Casas, 2001.	2-5 años.	Maestros.	Conductas problema en el aula.	Informa sobre la frecuencia y la severidad de los problemas de comportamiento en el contexto escolar.	No detecta sintomatología aislada. Puede dar falsos negativos.
Minnesota Multiphasic Personality Inventory - Adolescent - MMPI-A (Butcher y otros, 1992).	14 - 18 años.	Autoinforme.	Conducta psicopatológica.		

INSTRUMENTOS	EDAD	INFORMANTE	MEDIDA EVALUADA	VENTAJAS	LIMITACIONES
Cuestionario Comportamental para Preescolares – CCP (Miranda y Santamaria, 1986).	4-6 años.	Padres y maestros.	Comportamiento hiperactivo.	Ofrece un perfil de la sintomatología hiperactiva y los problemas de atención.	No es válido para el diagnóstico clínico.
Evaluación del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad – EDAH (Farré y Narbona, 1998).	6-12 años.	Maestros.	Conducta perturbadora en el aula.	Detecta los problemas de hiperactividad, de atención y de conducta.	No detecta los problemas de comportamiento disocial y negativista.
Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory – SESBI (Sutter y Eyberg, 1984). Adaptación de Moreno, 1997.	3-5 años.	Maestros.	Problemas de conducta en preescolares dentro del aula.	Evalúa los problemas de comportamiento de las edades más tempranas.	No es válido para problemas disociales ni negativistas.
Cuestionario de Conducta Perturbadora para alumnos de Educación Infantil – CCP-EI (Moreno, 1997).	3-6 años.	Maestros.	Conducta desadaptada en el aula.	Hace un cribado de las conductas perturbadoras en preescolares.	No permite el diagnóstico clínico.

INSTRUMENTOS	EDAD	INFORMANTE	MEDIDA EVALUADA	VENTAJAS	LIMITACIONES
Batería de Evaluación de Conductas en	3-6 años.	Padres, maestros y autoinforme.	Problemas de conducta en la escuela y en el ámbito familiar.	Aporta información de trasfondos diferentes, con la novedad	Necesita la información de los tres informantes.

INSTRUMENTOS	EDAD	INFORMANTE	MEDIDA EVALUADA	VENTAJAS	LIMITACIONES
Batería de Evaluación de Conducta en Preescolares – PBT (Masque, Xicoy, Jané y Domènech, 2002).	3-6 años.	Padres, maestros y autoinforme.	Problemas de conducta en la escuela y en el ámbito familiar.	Aporta información de trasfondos diferentes, con la novedad de que es autoinformada en preescolares.	Necesita la información de los tres informantes.
Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas A-D (Seisdedos, 1987).	16-18 años.	Autoinforme.	Específica para conducta antisocial y delictiva.		
Escala de Predicción de la Delincuencia (Silva y otros, 1990)	16-18 años.	Autoinforme.	Subescala dentro de la batería de socialización BAS-1 que evalúa conducta antisocial.		
Escala de Conducta Antisocial de Allsopp y Fedlman (adaptación española por Silva y Martorell, 1993).	16-18 años.	Autoinforme.	Conducta predelictiva durante el último año.		

Cuadro 15. Trastornos del espectro autista según grados de severidad



Evaluación de los trastornos del espectro autista

Los trastornos del espectro autista engloban un grupo de desórdenes del neurodesarrollo (véase el cuadro 15) que presentan tres síntomas característicos:

1. Trastornos cualitativos de la interacción social.
2. Trastornos cualitativos de la comunicación verbal y no verbal.
3. Un patrón restrictivo y estereotipado de conductas e intereses.

Además, cada trastorno presentará una sintomatología característica descrita brevemente en el cuadro 16.

¿Cómo se evalúan los trastornos del espectro autista?

Se tiene que contar con un protocolo básico de evaluación que constaría de cuatro apartados:

1. El doble contexto que implica la necesidad de hacer una evaluación ecológica a la vez que experimental.
2. La entrevista que se tiene que hacer a cualquier persona que tenga contacto estrecho con el niño.
3. Informes escritos de maestros, tutores, educadores, etc.
4. Escalas de comportamiento informadas para padres, maestros y escalas observacionales.

Por lo tanto, se tendrán que utilizar técnicas informales como las observaciones de conducta espontánea y también pruebas formales como los tests de inteligencia, lenguaje, memoria, atención y conducta adaptativa. Actualmente, se dispone de técnicas más específicas para estos trastornos que se fundamentan en la teoría de la mente y en la función ejecutiva y que ayudan de manera importante a poder establecer un diagnóstico adecuado y un buen diagnóstico diferencial. En este sentido, utilizaremos las falsas creencias, la flexibilidad del pensamiento, el reconocimiento y la memoria de trabajo. Teniendo en cuenta todo lo que se ha expuesto hasta ahora,

Cuadro 16. Sintomatología de los trastornos del espectro autista

TRASTORNO	ÁREAS	SINTOMAS
Trastorno autista.	Comunicación y lenguaje.	▪ Incapacidad para utilizar y comprender gestos. ▪ Retraso en el establecimiento del lenguaje.
	Relaciones sociales.	▪ Comportamiento social inapropiado. ▪ No saben compartir. ▪ No saben mantener relaciones afectivas. ▪ Pensamiento asocial. ▪ Falta de reciprocidad.
	Cognición.	▪ Deficiencias sensoriales. ▪ Falta de imaginación y creatividad. ▪ Falta de imitación. ▪ Falta de teoría de la mente. ▪ Pensamiento Inflexible.
	Otros.	▪ Trastornos del sueño. ▪ Trastornos de la alimentación.
Trastorno de Asperger.	Comunicación y lenguaje.	▪ Retraso en el desarrollo. ▪ Superficialidad expresiva. ▪ Prosodia extraña. ▪ Interpretación literal del lenguaje. ▪ Imposibilidad de entender y seguir una conversación.
	Motricidad.	▪ Torpeza. ▪ Lentitud de movimientos. ▪ Movimientos estereotipados.
	Cognición.	▪ Desarrollo intelectual normal. ▪ Déficit en la teoría de la mente. ▪ Déficit en la flexibilidad del pensamiento. ▪ Déficit en la imaginación. ▪ Déficit en la creatividad. ▪ Buen nivel de memoria.
	Relaciones sociales.	▪ Inhabilidad para interactuar. ▪ Falta de deseo de reciprocidad. ▪ Conducta y afecto social inapropiados.

TRASTORNO	ÁREAS	SINTOMAS
Trastorno desintegrativo de la infancia.	Desarrollo.	. Etapa previa de desarrollo normal seguida de una pérdida de capacidades. Implica anomalías de la socialización, la comunicación y del comportamiento.
	Comportamiento.	. Deterioro pseudoautístico. . Presencia de estereotipias. . Pérdida del control de esfínteres. . Pérdida del interés por el entorno. . Regresión de las actividades de juego y de las actividades sociales.
Trastorno de Rett.	Crecimiento.	. Perímetro craneal normal en el momento de nacer. Desaceleración entre los 5 meses y los 4 años.
	Motricidad.	. Afectación del desarrollo motor. . Pérdida de la motricidad voluntaria de las manos. . Movimientos estereotipados de las manos. . Falta de deambulación.
	Comunicación y lenguaje.	. Lenguaje expresivo y receptivo muy deteriorado.
Trastorno semántico-pragmático.	Comunicación y lenguaje.	. Dificultades para establecer la atención conjunta. . Retraso en el desarrollo. . Problemas iniciales de comprensión. . Riqueza de vocabulario desproporcionada para la edad.
	Conducta.	. Dificultades en el juego interactivo. . Juegos repetitivos. . No saben compartir. . Trastornos de aprendizaje. . Ansiedad e hiperactividad.
	Relaciones sociales.	. Poca empatía. . Ingenuidad. . Aproximaciones sociales inadecuadas. . No entiende las intenciones de los demás. . Reclama excesiva atención del adulto. . No reconoce las diferencias entre conducta adecuada e inadecuada.

se propone
pectro autis

Cone

Para fi
los síntoma
con el objet
no y, en otr
posible.

En nue
primeros, y
blación infa
con los padr
y conductua
mentos de c
instrumento

Cuadro

De 3 a 6 a
De 7 a16 a (funcionam bajo).
De 7 a 16 a (funcionam alto).

se propone un protocolo básico de evaluación y detección de los trastornos del espectro autista (véase el cuadro 17).

Conclusiones

Para finalizar, queremos insistir en la importancia de la detección precoz de los síntomas y signos de riesgo psicopatológico en la infancia y la adolescencia, con el objetivo de poder evitar, en muchos casos, el establecimiento de un trastorno y, en otros, ser capaces de realizar una intervención lo más rápida y adecuada posible.

En nuestra sociedad, los maestros y los equipos psicopedagógicos suelen ser los primeros, y a veces los únicos profesionales, que tienen contacto directo con la población infantil y adolescente y, además, los que pueden tener contacto continuado con los padres, lo cual hace que puedan cuidarse del desarrollo emocional, cognitivo y conductual de sus alumnos. Por este motivo, es fundamental conocer los instrumentos de detección psicopatológica infantil. En este trabajo se presentan algunos instrumentos de evaluación que pueden ayudar y facilitar la tarea a los profesiona-

Cuadro 17. Batería propuesta

De 3 a 6 años.	. Escala d'Avaluació dels Trets Autistes (ATA) (Jané, Capdevila y Domènech, 1994). . Battelle Development Inventory (BDI). . Escalas de McCarthy. . Observación directa.
De 7 a16 años (funcionamiento bajo).	. Escala de Leiter. . Battelle Development Inventory (BDI). . Escala d'Avaluació dels Trets Autistes (ATA) (Jané, Capdevila y Domènech, 1994). . Falsas creencias. . Observación directa.
De 7 a 16 años (funcionamiento alto).	. Escalas de Weschler (WISC-R). . Stroop Test. . Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (ASAS). . Experimental Checklist Semantic-Pragmatic Impairment. . Escala d'Avaluació dels Trets Autistes (ATA) (Jané, Capdevila y Domènech, 1994). . Inventario para la planificación de servicios y programación individual (ICAP). . Falsas creencias. . Observación directa.

les de la educación desde la perspectiva de la detección, pero no en la orientación de un diagnóstico clínico exhaustivo, válido y fiable, que correspondería a una segunda etapa de la evaluación psicopatológica infantil enmarcada en el ámbito de la salud mental.

Bibliografía

ACHENBACH, T.M.; EDELBROCK, C.S. (1991): *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile.* Burlington, VT. University Associates in Psychiatry.

ACHENBACH, T.M.; RESCORLA, L.A. (1998): *Manual for ASEBA Preschool Forms & Profiles.* Burlington, VT. University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.

– (2000): *Manual for the ASEBA school forms & profiles.* Burlington, VT. Library of Congress.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IV-TR.* Washington, DC. Author.

APA (2000): *Manual estadístico diagnóstico DSM-IV-TR.* Barcelona. Masson.

ARANEDA, N. y otros (1998): «Características psicométricas de la escala "The General Rating of Affective Symptoms for Preschoolers (GRASP)": estudio preliminar en población preescolar española». *Infanto: Revista de Neuropsiquiatra da Infancia e Adolescencia,* 6, pp. 56-61.

BALLESPÍ, S.; JANÉ, M.C. (2002*a*): «¿Cómo evaluar la inhibición conductual? Una revisión de instrumentos». *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil,* 1, pp. 69-81.

– (2002*b*): «Detecció precoç de la inhibició conductual a l'escola». *Suports,* 6, pp. 24-36.

BALLESPÍ, S. y otros (2002): «Estudio de la sintomatología ansiosa y depresiva de una muestra de preescolares inhibidos». *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil,* 19, pp. 184-191.

– (2003): «Escala de Inhibición Conductual para Preescolares – versión de Maestros (EICP-M): Propiedades psicométricas». *Psicothema,* 15, pp. 205-210.

BARKLEY, R.A. (1981): *Hiperactive children: a handbook for diagnosis and treatment.* Nueva York. Guilford Press.

BARKLEY, R.A.; EDELBROCK, C. (1987): «Assessing situational variation in children's problem behaviors: the home and school situation questionnaires», en R.J. PRINZ (ed.): *Advances in behavioral assessment of children and families.* Nueva York. JAI, 3, pp. 157-176.

BARRIO, V. DEL y otros (1993): «Escala de Evaluación de la Depresión (EED)», en SILVA, F.; MARTORELL, M.C. (eds.): *Evaluación de la personalidad infantil y juvenil* (EPIJ). Madrid. MEPSA, pp. 55-82.

BEHAR, L.B. (1977): «The preschool behavior questionnaire». *Journal of Abnormal Child Psychology,* 5, pp. 265-275.

BISHOP, D.V.M. y otros (2000): «Conversational responsiveness in Specific Language Impairments: Evidence of dispropotionate pragmatic difficulties in a subset of children». *Developmental and Psychopathology,* 12, pp. 177-199.

BUTCHER, J.N. y otros (1992): *MMPI-A, Minnesota Multiphasic Personality Inventory-Adolescent: Manual for administration, scoring, and interpretation.* Minneapolis. University of Minnesota Press.

CANTWELL, D.P. (1983): «Evaluación de la depresión infantil: una visión general», en CANTWELL, D.P.; CARLSON, G.A. (eds.): *Trastornos afectivos en la infancia y la adolescencia.* Barcelona. Martínez Roca, pp. 137-145.

CASSIDY, J.; ASHER, S.R. (1992): «Loneliness and peer relation in young children». *Child Development*, 63, pp. 350-365.

COIE, J.D. y otros (1999): «It takes two to fight: a test of relational factors and a method for assessing aggressive dyads». *Developmental Psychology*, 35(5), pp. 1179-1188.

CONNERS, C.K. (1969): «A teacher Rating Scale for use in drug studies with children». *American Journal of Psychiatry*, 126, pp. 884-888.

DEPAUL, G.J.; RAPPORT, M.D.; PERRIELLO, L.M. (1990): *Teacher ratings of academic performance: the development of the children's Learning Profiles.* (No publicado.)

DOMÈNECH-LLABERIA, E. (1999): «Detección de síntomas depresivos y ansiosos en el preescolar: escalas de evaluación», en SASSOT, J.; MORAGA, F.A. (eds.): *Psicopediatría en atención primaria: Nuevas estrategias preventivas y terapéuticas.* Barcelona. Prous Science S.A., pp. 15-24.

DOMÈNECH-LLABERIA, E.; MORENO, C. (1995): «Evaluación de la depresión en la edad preescolar», en DOMENECH-LLABERIA, E. (ed.): *Actualizaciones en psicopatología infantil (0-5 años).* Barcelona. PPU, pp. 155-168.

DOMÈNECH-LLABERIA, E.; POLAINO-LORENTE, A. (1990): «La escala ESDM (Escala de Sintomatología Depresiva para el Maestro) como instrumento adicional de diagnóstico de la depresión infantil». *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 17, pp. 105-113.

ECHEBURÚA, E. (1993): *Trastornos de ansiedad en la infancia.* Madrid. Pirámide.

ELLIOT, D.S.; AGETON, S.S. (1980): «Reconciling race and class differences in self-reported and oficial estimates of delincuency». *American Sociological Review*, 45, pp. 95-110.

EYSENCK, H.J.; EYSENCK, S.B.G. (1975): *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (Junior and Adult).* Londres. Hodder and Stoughton.

EZPELETA, L. (1995): «La Entrevista Diagnóstica para Niños y Adolescentes (DICA)». *Text-Context*, 12, pp. 34-38.

EZPELETA, L.; DOMÈNECH, E.; POLAINO, A. (1988): «Escalas de evaluación de la depresión infantil», en POLAINO-LORENTE, A. (ed.): *Las depresiones infantiles.* Madrid. Morata, pp. 275-400.

GADOW, K.D.; SPRAFKIN, J. (1997): *Early Childhood Inventory-4 norms manual.* Stony Brook, NY. Checkmate Plus.

GARRET, M.S.; ATTWOOD, A.J. (1997): «Australian scale for Asperger syndrome», en ATTWOOD, T. (ed.): *Asperger's Syndrome: A guide for parents and professionals.* Londres. Jessica Kingsly Publishers.

GILLIS, J.S. (1980): *Manual for the Child Anxiety Scale.* Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing. Versión española, TEA, 1989.

14

La evaluación psicopedagógica del alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita

Remei Grau
EAP Horta Guinardó

Introducción

Entre el conjunto de competencias o capacidades que pueden ser objeto de evaluación psicopedagógica en el marco escolar, las relacionadas con la lengua escrita poseen una relevancia especial, y constituyen una de las intervenciones más frecuentes entre los profesionales dedicados a esta función. La causa de esta relevancia es obvia: en la medida en que el aprendizaje escolar se apoya de forma prácticamente exclusiva en el lenguaje escrito, las dificultades en dicho aprendizaje se convierten, por extensión, en dificultades para aprender en general. Así pues, el llamado *fracaso escolar*, con sus consecuencias negativas no sólo para la faceta intelectual sino también —y quizá especialmente— para el desarrollo emocional del niño, guarda una relación muy directa con las dificultades o el insuficiente dominio del lenguaje escrito.

Unida a estos efectos relativos al desarrollo personal, se encuentra la desventaja social. Las personas nunca somos hábiles o competentes en todas las parcelas de la vida y, no obstante, la nula o poca competencia en alguna o en diversas habilidades no nos impide vivir con normalidad. Pero cuando la carencia afecta de forma importante a la capacidad de leer y escribir, adquiere, en nuestra sociedad, una connotación distinta a otros tipos de capacidades, puesto que puede llegar a impedir —o por lo menos a dificultar— a determinados sujetos su plena incorporación a la cultura letrada en todas sus manifestaciones. Porque, si bien el hecho de ser letrado no necesariamente garantiza el éxito social, no serlo conlleva una reducción de oportunidades y, sin duda alguna, una limitación en las posibilidades de enriquecimiento personal.

Asumida pues la importancia de este aprendizaje, se comprende que la escuela —y no sólo ella— tenga ante sí el reto y el compromiso de conseguir que su alumnado aprenda a leer y escribir y, además, que dicho aprendizaje le permita acceder a conocimientos diversos (la lengua escrita como *utensilio* de aprendizaje) para llegar a convertirse en sujetos alfabetizados de pleno derecho, participando de todos los usos y las funciones que la cultura escrita tiene en nuestra sociedad.

No obstante, este proceso, en principio tan natural, se convierte para algunos niños en un camino repleto de dificultades. Unas veces porque les resulta más difícil que a otros iniciarse en este conocimiento —dificultades para aprender a leer y escribir— y otras porque, una vez iniciado, se les observa deficiencias más o menos importantes de comprensión y de expresión escrita que les dificultan el proceso educativo —escribir y leer para aprender—.

La compleja tarea de evaluar el lenguaje escrito

Si saber leer y escribir es importante, evaluar dicho saber es una tarea ciertamente compleja. Una de las causas de esta complejidad estriba en la gran diversidad de componentes que la integran, independientes pero a la vez interconectados entre sí, y al propio tiempo en constante relación con otros factores como la inteligencia, la memoria, el aprendizaje, otras formas de expresión, etc.

Diversos autores hacen hincapié en estas dificultades. Por ejemplo, Johnston (1989) considera que evaluar la escritura es complicado por la falta de un marco teórico coherente sobre la propia naturaleza de este conocimiento y sus implicaciones, y opina que es difícil medir algo que previamente no se ha acabado de definir.

Aun así, y a pesar de dicha complejidad, los intentos de evaluar la escritura han dado pie a la aparición de diferentes modelos, la mayoría de ellos más centrados en el producto que en el proceso y cada uno con sus objetivos, su metodología y sus procedimientos propios (Santana y Gil, 1985). En cualquier caso, y en términos generales, se constata que la mayoría de las pruebas utilizadas toma poco en consideración las investigaciones más recientes —en especial los avances de la psicología cognitiva— o son como mínimo restrictivas.

Otro motivo de complejidad se halla en la toma de decisiones que genera la evaluación de la escritura. ¿Qué aspectos concretos se evalúan? ¿Con qué instrumentos? ¿Qué decisiones pedagógicas se toman basadas en los resultados de la evaluación, partiendo del criterio de que la evaluación y la intervención deben ir siempre unidas? Y profundizando más aún: ¿cómo se adquieren las habilidades necesarias para leer y escribir? ¿Qué significa comprender un texto? ¿Qué diferencias existen entre aquellos alumnos que tienen dificultades cuando leen y escriben y aquellos que no las tienen?

Estos y otros interrogantes ponen de manifiesto la gran complejidad a que antes aludíamos. Conscientes pues de que forzosamente quedarán muchas cosas en el tintero, a continuación intentaremos tratar algunas de estas cuestiones. Para ello, seguiremos los siguientes pasos:

1. En primer lugar, definiremos los objetivos y los criterios que nos sirven de marco al plantear un proceso de evaluación psicopedagógica del lenguaje escrito.

2. Describiremos los posibles pasos a seguir, a partir de la demanda de evaluación que nos llega, a fin de empezar a confirmar o descartar determinadas hipótesis.
3. Expondremos de forma detallada el procedimiento o la metodología para evaluar las competencias del alumnado en la comprensión lectora y la expresión escrita, describiendo y argumentando algunas pruebas que se pueden utilizar a tal fin.
4. Analizaremos los diversos tipos y grados de déficit con que nos podemos encontrar sobre la base de los hipotéticos resultados de la evaluación realizada.
5. Finalmente, aportaremos algunas orientaciones de carácter general —preventivas y paliativas— que ayuden a la intervención educativa.

Objetivos, contenidos y marco conceptual

Una evaluación del lenguaje escrito puede responder a demandas y objetivos diversos. A menudo, se incluye dentro de un proceso de evaluación global de un determinado alumno o una alumna que presenta necesidades educativas especiales. En tal caso, las dificultades de aprendizaje de la lengua escrita que el alumno en cuestión presenta forman parte de un cuadro de dificultades más amplio y, en consecuencia, será también global el abordaje posterior.

A veces, se precisa evaluar a todo un grupo-clase que, a criterio del tutor o de la tutora, presenta un nivel bajo de comprensión lectora, una ortografía deficiente, etc. Muchos centros escolares tienen como práctica habitual la realización de evaluaciones colectivas a lo largo de los diferentes ciclos o etapas, y a menudo solicitan la colaboración del asesor psicopedagógico en dicha evaluación colectiva.

En otras ocasiones, deberemos asesorar al centro respecto a decisiones relativas a la promoción de curso o de ciclo de ciertos alumnos, o también respecto a la ubicación de un niño o una niña inmigrante al grupo más idóneo según sus características, competencias, etc. Este tipo de decisiones acostumbra a llevar siempre implícita una valoración del nivel de dominio del lenguaje escrito.

Así pues, y ante finalidades tan diversas, es lógico que la valoración sea también diferente, ya sea en el método que conviene utilizar o bien en el nivel de profundización. Aunque muchos de los aspectos que aquí trataremos son bastante generalizables, centraremos nuestro objetivo principalmente en aquel alumnado que preocupa a causa de sus especiales dificultades para comprender y/o expresarse por escrito.

Dentro de esta problemática global, consideramos oportuno diferenciar dos niveles:

1. Por un lado, el alumnado que muestra dificultades —o que tarda más de lo que sería razonable— en adquirir la alfabetización inicial (que llamaríamos dificultades para *aprender* a leer y escribir).
2. Por otro, los alumnos para los cuales leer y/o escribir —aun habiendo adquirido el código— se convierte en una tarea tan ardua y difícil que puede llegar a comprometer seriamente su aprendizaje (dificultades para *usar* la lengua escrita).

Entendemos que es pertinente diferenciar los dos tipos de problemática, pero sin tratar de establecer una marcada dicotomía entre ambas porque a menudo —no siempre— se hallan relacionadas y afectan al mismo alumnado.

Respecto a los contenidos de la evaluación: como se ha comentado antes —y como muy bien sabe el profesorado especialista en el área—, en la lengua escrita intervienen múltiples aspectos y se halla involucrada una gran diversidad de conocimientos. Una evaluación exhaustiva del área exigiría contemplarlos todos, pero, en un contexto de evaluación psicopedagógica, lo que debería priorizarse es el uso del lenguaje escrito como instrumento de comunicación y expresión, más que la reflexión sobre aspectos o conocimientos sistemáticos, o por decirlo de otro modo, los contenidos procedimentales por encima de los conceptuales. Se tratará, por tanto, de evaluar las competencias básicas relacionadas con la lectura expresiva y la comprensión y producción de textos con distintas intenciones comunicativas.

Una vez delimitado el objetivo y los contenidos que haya que evaluar, y antes de adentrarnos en la descripción del proceso, queremos exponer algunas consideraciones que pueden ayudar a los lectores a encuadrar y dar al conjunto de este texto el sentido que pretende transmitir. Entendemos que la evaluación nunca es neutra: detrás de una actuación evaluadora —como detrás de cualquier actuación educativa— se hallan implícitas unas concepciones determinadas, tanto sobre la materia que hay que evaluar (y enseñar) como sobre la propia evaluación. Partiendo de esta premisa, compartimos los criterios generales que sobre la evaluación psicopedagógica se han explicitado en la primera parte de este volumen, los cuales, aplicados a la evaluación del lenguaje escrito, podrían concretarse en los siguientes presupuestos:

- Partimos de una perspectiva del lenguaje escrito comunicativa y global, es decir, integrada en el conjunto de competencias lingüísticas con las que se halla estrechamente relacionada (comprensión y expresión oral) y que constituyen la base inicial del bagaje comunicativo del niño y de la niña.
- El modelo de lectura que utilizamos como referente es el interactivo en su sentido amplio: interacción entre el texto y el lector, entre las estrategias de comprensión y las habilidades de desciframiento. Leer es, por definición, comprender, pero, en este proceso de atribución de significado, unas y otras se interrelacionan y se influyen mutuamente.
- Encuadraremos la valoración de las dificultades el máximo posible dentro del marco natural del proceso educativo del alumno, y en las situaciones reales que afronta, ya que es en estas situaciones donde las dificultades surgen y se manifiestan. Cuando sea preciso, se completará con otras exploraciones que aporten información complementaria o una mayor precisión.
- Como en toda evaluación, deberán contemplarse de forma conjunta las variables del alumno y las de sus contextos: familiar, social y escolar.
- La lectura y la escritura son parte integrante de un mismo proceso y, por consiguiente, comparten determinados procedimientos y mecanismos de adquisición, pero otros son diferentes. Habrá que tener presente dichas diferencias en el momento de analizar y situar correctamente las dificultades del niño.

- Pondremos especial énfasis en la evaluación del proceso: ¿qué es lo que hace el niño o la niña cuando lee y escribe? Asimismo, la evaluación tendrá un carácter abierto y «dinámico» (en términos de Vigotsky), es decir, no se trata sólo de explicar si un alumno determinado puede o no realizar una tarea concreta, sino en *qué condiciones* y con *qué tipo* de ayuda podría ser capaz de llevarla a cabo.
- Los instrumentos y las pruebas irán en función de lo que nos interese observar. Debemos aplicar las pruebas que resulten suficientes para extraer la información necesaria, lo cual significa que procuraremos evitar tanto el análisis superfluo —desde la perspectiva de nuestros objetivos— como las interpretaciones excesivamente precipitadas o superficiales.
- Con relación a las distintas edades: algunos aspectos de carácter normativo —como la gramática o la ortografía— pueden ser objeto de una gradación más o menos detallada, pero la competencia lingüística en un sentido global, la consideramos como un aprendizaje que progresa «en espiral», es decir, partiendo de un núcleo recurrente del cual se va ampliando el círculo. En consecuencia, entre unas edades y otras, las variaciones no estarán tanto en los contenidos que hay que evaluar sino en los instrumentos concretos y en la complejidad de las demandas que formularemos a los alumnos: comprensión de textos progresivamente más complejos en cuanto a tema y tipología, así como composiciones escritas con un progresivo aumento de la precisión léxica, la adecuación a la situación comunicativa, y la coherencia y estructuración textual.

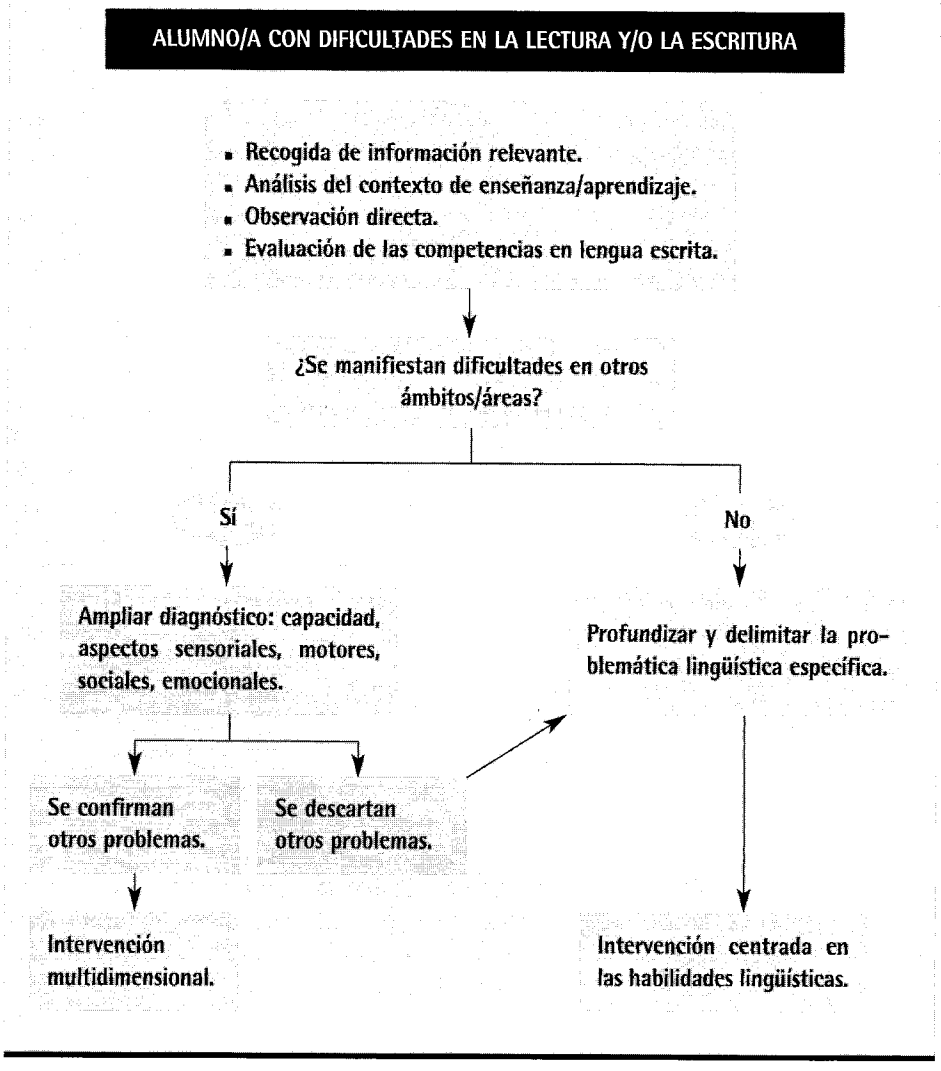
El proceso de evaluación

Cuando se habla de alumnos con *dificultades específicas en lectura y escritura* —definición que más adelante retomaremos—, se hace referencia a aquellos que presentan unas dificultades o un retraso que no son atribuibles a otras causas (capacidad cognitiva, procedencia sociocultural, deficiente escolaridad, problemas emocionales, etc.). Pero, cuando se nos pide la valoración de un niño o una niña que no aprende a leer y escribir, no podemos saber a priori —excepto en casos muy evidentes— cuáles son las causas y si pertenece o no a esta tipología o bien existen interferencias de otra índole. Determinar esto será, pues, uno de los objetivos del proceso de evaluación que iniciaremos. Este proceso implicará seguir una serie de pasos que a continuación explicitamos y que de forma esquemática se reflejan en el cuadro 1 de la página siguiente.

Las informaciones previas y el contexto de enseñanza-aprendizaje

Al iniciar la evaluación psicopedagógica de un alumno o una alumna, lo habitual es que sus dificultades hayan sido ya detectadas previamente por el profesorado, en su relación educativa cotidiana. En algunos casos incluso se habrán aplicado ya algunas pruebas, sean de carácter individual o colectivo, del tipo ACL (Català y otros, 1996) o similares.

Cuadro 1. Proceso en la evaluación de las dificultades en el lenguaje escrito


ALUMNO/A CON DIFICULTADES EN LA LECTURA Y/O LA ESCRITURA
▪ Recogida de información relevante.
▪ Análisis del contexto de enseñanza/aprendizaje.
▪ Observación directa.
▪ Evaluación de las competencias en lengua escrita.
¿Se manifiestan dificultades en otros ámbitos/áreas?
Sí
No
Ampliar diagnóstico: capacidad, aspectos sensoriales, motores, sociales, emocionales.
Profundizar y delimitar la problemática lingüística específica.
Se confirman otros problemas.
Se descartan otros problemas.
Intervención multidimensional.
Intervención centrada en las habilidades lingüísticas.

Por consiguiente, no partimos de cero. Toda esta información previa deberá ser recogida y nos será sin duda de gran utilidad; se tratará de analizarla y contrastarla con otros datos complementarios: datos evolutivos del alumno, historial escolar y familiar, aspectos relacionados con los aprendizajes en general, motivación, etc.

En muchos casos, cuando los maestros y las maestras detectan dificultades en algún alumno en el ámbito del lenguaje escrito, ellos mismos utilizan alguna estrategia o ayuda. Cuando no observan mejoría, o no acaban de comprender qué es lo que le ocurre exactamente, es cuando lo derivan a una valoración más específica

o exhaustiva. Con
sultados, así como
zaje del niño, la
significación de la
vios, etc. También
dictados, apuntes..
en especial las no

Conviene tam
crita— en el aula,
demuestra la difere
trabaje la lengua
más tradicional, y

Esta informa
borar las hipótesis
específicas, o si fo
cual supondría rep
embargo, hay que
co, es decir, que se
sis que vayamos e

La evaluaci

Establecimient

Las condicion
tados. La necesidad
alumna que debe s
camos expresament
escrita, ese buen co
ción, la connotació
conocimiento —má
tición que suponga
cional de especial
intentemos buscar
nemos, es difícil ev
a cualquier activida

Hay que estab
conoce—, darle con
mostrarnos lo que s
relajada, aunque eli
plicación —adecuad
pre que sea posible
eso le da confianza
tuación de evaluaci
alumno lo vive de
cómo la gran mayo

o exhaustiva. Conviene pues conocer qué estrategias se han utilizado y con qué resultados, así como observar directamente cuestiones tales como el estilo de aprendizaje del niño, la interacción con el adulto, la ayuda que éste le proporciona, la significación de las tareas que se le proponen, si se parte de los conocimientos previos, etc. También nos será útil analizar trabajos escritos del propio alumno (textos, dictados, apuntes...) y recabar información relativa a su competencia en otras áreas, en especial las no propiamente lingüísticas, como las matemáticas.

Conviene también averiguar cuál es el enfoque que se da a la lengua —oral y escrita— en el aula, y el proyecto lingüístico del centro en general. La experiencia nos demuestra la diferencia cualitativa que existe en la respuesta de los alumnos según se trabaje la lengua desde una perspectiva significativa y funcional o de una forma más tradicional, y más centrada en los aspectos gramaticales que en los comunicativos.

Esta información previa relativa al alumno y a su contexto nos permitirá elaborar las hipótesis iniciales y empezar a discernir si se trata realmente de dificultades *específicas*, o si forman parte de *un cuadro de dificultades más generalizadas*, lo cual supondría replantear tanto la valoración como las decisiones posteriores. Sin embargo, hay que tener claro que la recogida de información tiene un carácter cíclico, es decir, que se podrá ir ampliando y reconduciendo sobre la base de las hipótesis que vayamos elaborando a lo largo de todo el proceso de evaluación.

La evaluación individual de las competencias en lectura y escritura

Establecimiento del marco de la evaluación: clima y relación

Las condiciones en que se realiza la evaluación también influyen en sus resultados. La necesidad de establecer un buen contacto inicial con cualquier alumno o alumna que debe ser objeto de una evaluación individual es obvia, pero si lo remarcamos expresamente es porque, en el caso de los niños con dificultades en la lengua escrita, ese buen contacto resulta fundamental. Tal como aludíamos en la introducción, la connotación de fracaso existente detrás de sus dificultades en esta área del conocimiento —más acentuada cuanto mayor es el alumno— hace que cualquier petición que suponga para él mostrar a alguien este fracaso genere una respuesta emocional de especial angustia, a la cual debemos ser muy sensibles. Por mucho que intentemos buscar la máxima funcionalidad posible en las actividades que le proponemos, es difícil evitar el carácter en cierta forma artificial y de «control» inherente a cualquier actividad de evaluación individual.

Hay que establecer pues un buen contacto con el niño —en especial si no nos conoce—, darle confianza, empezar valorando sus puntos más fuertes, que pueda demostrarnos lo que sabe. Es fundamental crear un marco de colaboración empática y relajada, aunque ello suponga dedicar más tiempo del previsto. Hay que darle una explicación —adecuada a su edad— de por qué se encuentra allí, y para hacer qué. Siempre que sea posible, se le debe permitir que escoja la actividad por la cual empezar: eso le da confianza y aumenta su nivel de implicación en la tarea. Cuando en una situación de evaluación individual se consigue este clima y este vínculo positivos, el alumno lo vive de un modo incluso gratificante: la práctica nos permite constatar cómo la gran mayoría de los niños y las niñas abandona cualquier resistencia inicial

y acepta de muy buen grado que alguien se interese por ellos de una forma tan personalizada.

La metodología

Alumnado con dificultades en la adquisición del sistema alfabético

Unos años atrás, las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura se detectaban hacia el final o por lo menos ya bien entrado el ciclo inicial. En sentido estricto, y desde la perspectiva del aprendizaje considerado como más *formal*, todavía es válido esperar hasta ese momento —o incluso más tarde— para establecer un diagnóstico en términos de retraso o de dificultades importantes. Pero tampoco se podían detectar dificultades en un conocimiento que, hasta hace relativamente poco, en educación infantil era muy restringido por no decir ignorado, ya que las actividades llamadas *prerrequisitos* (prelectura, preescritura) que se realizaban en dicha etapa poco tenían que ver con el aprendizaje del lenguaje escrito tal y como lo entendemos en la actualidad.

Hoy sabemos que la adquisición del sistema alfabético es un proceso cognitivo, muy bien descrito (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982), que se inicia muy precozmente y se construye mediante el establecimiento de relaciones y diferenciaciones progresivas. La identificación de este proceso ha producido cambios importantes en la práctica educativa, que ya no restringe sino que ofrece e incluso potencia el contacto de los niños y las niñas con la escritura y sus usos reales, planteando situaciones y actividades diversas para ayudarlos a avanzar por los sucesivos niveles de este proceso de alfabetización. En el cuadro 2 se describen resumidamente los mencionados niveles.[1]

En condiciones normales, este proceso que conduce a la adquisición del sistema de escritura alfabético se inicia en los primeros años y se desarrolla a lo largo de la etapa infantil y el comienzo de primaria. Decimos «en condiciones normales» porque la variabilidad entre los sujetos es bastante amplia, de modo que es habitual que coexistan en una misma aula —especialmente en los primeros cursos de educación infantil— niveles de adquisición distintos, lo cual obliga a plantear situaciones y actividades de aprendizaje adaptadas a dicha diversidad.

La causa de estas diferencias en el proceso de adquisición del sistema alfabético puede radicar en múltiples factores. Sin duda, uno de los más importantes es la oportunidad que tenga el niño o la niña de participar en contextos familiares y sociales donde lo escrito y sus usos estén presentes. Otros factores de diferenciación serían los efectos producidos por la escolaridad, la madurez general en la evolución, etc. En todo caso, no acostumbra a preocupar que determinados niños sigan una progresión relativamente más lenta que otros siempre y cuando ésta se vaya produciendo.

¿Cuándo empieza, pues, a preocupar un alumno? En el momento en que, a pesar de disponer de un potencial cognitivo normal, de pertenecer a un medio fami-

1. Dentro de cada uno de estos niveles, se pueden encontrar diferentes subniveles que siguen una gradación. En la bibliografía que citamos, se detalla ampliamente todo este proceso, con ejemplos que lo ilustran.

Cuadro 2. Niveles de adquisición de la escritura alfabética

Nivel presilábico.	▪ Inicialmente, las escrituras son indiferenciadas (imitación de cursiva, palitos, bolitas, etc.). ▪ Posteriormente, se van diferenciando y se utilizan letras convencionales, con un repertorio más o menos amplio dentro de cada palabra y que se modifica para producir palabras distintas. No existe correspondencia sonora.
Nivel silábico.	▪ Empiezan a relacionarse partes orales del lenguaje con partes escritas (un signo o una letra por cada golpe de voz o sílaba).
Nivel silábico-alfabético.	▪ La representación del lenguaje oral se hace alternando o mezclando signos que representan sílabas con signos que representan fonemas.
Nivel alfabético.	▪ Se hace corresponder un signo por cada fonema. Cuando el signo escrito es el que se corresponde con el fonema oral, hablamos de escrituras con «valor sonoro convencional».

liar alfabetizado y de participar de situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que tiene todos los elementos al alcance para adquirir este conocimiento, no progresa como sería deseable. Niños que tardan mucho, primero en reconocer y luego en escribir el nombre propio, o en adquirir la correspondencia sonora, o que se atascan más de la cuenta en el nivel silábico, o que no acaban de relacionar los sonidos con las grafías correspondientes...

Éstos son los alumnos que pueden requerir una evaluación más personalizada. Sin embargo, conviene no perder de vista que esta evaluación nunca debe tener por finalidad predeterminar o etiquetar a un alumno, sino que su función es eminentemente preventiva, nos debe permitir iniciar las medidas de ayuda y llevar a cabo un riguroso seguimiento de su proceso de aprendizaje.

El procedimiento de evaluación será, en principio, el mismo que el utilizado para el seguimiento de todo el grupo-clase. Sin embargo, al tener un carácter individual, nos permitirá ampliar aspectos y, sobre todo, fijarnos mejor en qué y por qué se estanca, cuáles son sus respuestas y qué información específica nos aportan. No olvidemos que las concepciones infantiles sobre qué se escribe, cómo se escribe, qué pone en un determinado escrito, etc. siguen una lógica que, especialmente al inicio del proceso, es distinta a la del adulto alfabetizado; por lo tanto, no podemos calificar como errores lo que no son sino ideas particulares y propias del pensamiento infantil.

Los aspectos concretos que conviene observar dependerán de las dificultades que los docentes hayan detectado. Empezaremos por un nivel «umbral» e iremos profundizando en la medida que sea preciso, teniendo en cuenta que, cuanto más retraso presente un alumno con relación a la media del grupo de referencia, más habrá

que profundizar. Explicar detalladamente todas y cada una de las pruebas posibles sobrepasaría las exigencias de este texto, de modo que nos centraremos en algunas y otras las mencionaremos solamente de pasada, a la vez que remitimos a los lectores a la bibliografía reseñada.

Escritura

Para conocer cuál es el nivel de conceptualización de la escritura en el que un niño determinado se encuentra, puede hacerse a través de una prueba de dictado de palabras como la que se especifica a continuación (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Ejemplo de prueba de escritura (etapa infantil-comienzo de primaria)

- Dictar al niño o a la niña, de una en una, palabras de un campo semántico determinado (animales, juguetes, alimentos, etc.) que tengan 4, 3, 2 y 1 sílaba respectivamente, y luego una frase en la cual aparezca una de las palabras anteriores.
- Ejemplo: *mariposa, ardilla, gato, pez; el gato bebe leche.*

El objetivo es observar cómo aborda el niño esta tarea de forma autónoma, pero responderemos a sus posibles preguntas (cuál es la «ma»...). Conviene tomar nota de dichas preguntas, a fin de diferenciar claramente lo que es capaz de hacer solo de lo que puede realizar con ayuda, y con qué tipo de ayuda. Luego le podemos pedir que nos «lea» (señalándolas con el dedo) cada una de las producciones realizadas, a fin de observar de qué modo relaciona su producción oral con los signos escritos, con qué conflictos se encuentra al intentar que unos y otros coincidan y cómo los intenta resolver.

Esta prueba nos puede aportar una serie de informaciones importantes. Por ejemplo:

- El nivel en que se sitúa dentro del proceso de adquisición (indiferenciado, diferenciado, silábico, silábico-alfabético, alfabético...)
- El tipo y repertorio de grafías que utiliza (pseudoletras, letras convencionales) y si este repertorio es amplio o reducido.
- Cómo denomina las diferentes grafías: por el nombre, por el sonido, por el referente (la de Pablo...) y si les otorga o no su valor sonoro convencional.
- La separación de palabras en la frase, teniendo en cuenta que se le habrá dictado sin marcar dichas separaciones.
- En qué aspectos relacionados con todo lo anterior presenta conflictos: si es en la segmentación fonética, en la falta de repertorio (desconocimiento de las grafías convencionales de nuestro alfabeto), etc.

El análisis de estos aspectos nos informará sobre la importancia de las dificultades o el grado de retraso con relación a lo que sería esperable por la edad y el contexto escolar y social. También nos puede conducir a contemplar otras cuestiones:

- Si diferencia las letras de otros signos (por ejemplo de las cifras).
- Si es más competente con letra mayúscula o con cursiva.
- Si cuenta con un repertorio limitado de grafías porque tiene dificultades en su realización, pero en cambio puede reconocerlas cuando se le muestran.
- Cómo es la realización gráfica: la alineación, la direccionalidad...

Interpretación de textos (lectura)

Antes de leer, en el sentido convencional del término, los niños pequeños también construyen hipótesis propias sobre el significado de las palabras y los textos escritos. Este proceso de interpretación también ha sido descrito por las autoras anteriormente citadas.

Para valorar en cuál de los distintos niveles de interpretación de textos se sitúa un alumno determinado, se puede hacer de diversas formas. Una de ellas es mediante la observación de cómo interpreta su propia producción escrita (por ejemplo, las palabras y la frase que se le han dictado antes) o bien otros escritos que tengamos al alcance. Pero obtendremos una información más precisa sobre cómo soluciona los conflictos de interpretación si utilizamos un material que contemple diferentes tipos de correspondencia entre un texto y la ilustración o imagen que lo acompañan. Ferreiro y Teberosky proponen la prueba siguiente:

Ejemplo de prueba de interpretación de textos con soporte de imagen (etapa infantil-comienzos de primaria)

- *Procedimiento:* se muestra al alumno una serie de textos (palabras y frases), cada uno de ellos acompañado de una imagen relacionada con su significado, y se le pregunta:
  - «¿Qué crees que pone aquí?». Luego, una vez haya emitido una respuesta: «A ver cómo lo lees».
- El *material específico* que se utilizará está formado por distintas combinaciones:
  - Imagen con un único objeto y texto con una sola palabra.
  - Imagen con un único objeto y texto con varias palabras o una frase.
  - Imagen con varios objetos y texto con una sola palabra.
  - Imagen con varios objetos y texto con una frase o varias palabras.

Ya sea con este material específico o con otros más informales (logotipos, títulos de cuentos con el apoyo de la imagen, etc.), observaremos en qué nivel se encuentra entre la progresión siguiente:

Progresión en la lectura de un texto acompañado de ilustración o imagen

Niveles evolutivos de interpretación

1. La interpretación está totalmente regida por la imagen o ilustración que acompaña al texto. El niño o la niña nombra la imagen sin tener en cuenta ninguna de las propiedades o características del texto en sí.
2. La imagen sigue prevaleciendo, pero se empiezan a considerar algunos elementos del texto, sean cuantitativos (por ejemplo, su longitud) o bien cualitativos (búsqueda de las letras que cree que debe contener) a fin de ajustar su lectura a la hipótesis sugerida por la imagen.
3. La interpretación se rige por el texto. La imagen sirve para anticipar el significado, pero esta anticipación es confrontada y, si es preciso, modificada, según la información que el texto aporta. Mediante el descifrado –y al principio con las lógicas dificultades de integración– se llega de forma progresiva a extraer el significado literal del texto, es decir, a la lectura convencional.

Sea cual sea la estrategia que use, detrás de ella siempre está el esfuerzo del niño o de la niña por la búsqueda del significado (comprensión) tanto si el mismo es acertado como erróneo. Es por ello que definimos la lectura como un proceso de búsqueda de significado por encima de un proceso de descifrado, si bien éste es necesario, como más adelante veremos.

Llegar al último nivel supone haber aprendido a leer en su sentido convencional, y es precisamente en este punto donde pueden aparecer dificultades. Por ello es importante observar cómo se realiza la descodificación (si se hace sonido a sonido, por sílabas, si se efectúa correctamente o con alteraciones o sustituciones de fonemas...) y sobre todo hay que estar atentos a las estrategias que los niños ponen en juego para autocorregirse durante el propio proceso de lectura.

Alumnado con dificultades en el uso del lenguaje escrito

Una vez adquirido el sistema alfabético propiamente dicho y entendida su convencionalidad, se espera una progresión que conduzca al alumnado a usarlo de una forma cada vez más competente. A medida que avanza en la escolaridad, deberá enfrentarse a unos textos cada vez más complejos en cuanto a tipología y también a contenido: informaciones nuevas, vocabulario desconocido, etc. y deberá expresarse también por escrito de un modo comprensible y adecuado a la situación. Es entonces cuando nos encontramos a alumnos que no progresan tal y como sería de esperar, con dificultades para *operar* con el lenguaje escrito, es decir, para usarlo como instrumento de comprensión y de expresión, y habrá que analizar estas dificultades a fin de ayudarlos a superarlas. Así pues, abordaremos la evaluación de estos dos aspectos: la comprensión lectora y la expresión escrita, poniendo el énfasis en un aspecto o en el otro según convenga.

Lectura

Para entender las dificultades de un alumno, se precisará conocer en qué nivel de lectura se encuentra y cuáles son sus puntos fuertes y débiles ante un texto escrito. Dado que en la lectura intervienen componentes relacionados con la descodificación y el reconocimiento de letras, sílabas y palabras, y otros que se refieren a la comprensión propiamente dicha, habrá que discriminar en cuál de los dos niveles se halla el problema (¿o tal vez en ambos?), además de si se interfieren entre sí y en qué medida lo hacen.

La lectura puede ser evaluada mediante procedimientos muy diversos, tanto en la forma (silenciosa, oral...) como en las demandas referidas a la comprensión (recuerdo directo, recuerdo provocado, llenar vacíos, ordenar textos, clasificar, relacionar...). Del uso de diferentes formas de evaluación, se podrán extraer datos distintos y a la vez complementarios: en unos casos nos aportará una información relacionada más con el producto (la comprensión de lo que ha leído) y en otros nos informará sobre aspectos de forma y más relacionados con el proceso, es decir, cómo lee o descifra un texto: la velocidad, la fluidez, la entonación, el respeto a los signos de puntuación... (En el apartado referido a bibliografía se pueden encontrar referencias de pautas y materiales concretos.)

Para empezar, situémonos específicamente en la comprensión. Sabemos que en la lectura interaccionan el texto (con su propia facilidad o complejidad, la intencio-

nalidad del autor, etc.) y aquello que el lector o la lectora aporta (conocimiento del tema, experiencias previas, y también habilidades lingüísticas como vocabulario, construcción sintáctica, etc.). La comprensión, pues, es un proceso complejo en el cual se interrelacionan diferentes subprocesos que, en un lector o una lectora competentes, se hallan más o menos automatizados: entender el significado de las palabras y las frases, conectar estas frases entre sí, integrarlas dentro de un significado global y de una estructura textual determinada, relacionarlas con el propio conocimiento... Esta complejidad hace que no podamos iniciar un proceso de evaluación de la comprensión lectora sin tener presentes dos cuestiones previas:

1. En primer lugar, es preciso analizar muy bien el texto que proponemos para ser leído, a fin de prever las dificultades en el contenido o tema del cual trata y también las existentes en su estructura, porque diferentes modalidades textuales requieren distintas exigencias cognitivas. Si tomamos como ejemplo dos de las tipologías más usuales (la narrativa y la expositiva), observaremos que la estructura de la narración presenta un carácter secuencial, y una organización muy convencional que los niños incorporan desde muy pequeños y facilita la comprensión; los textos expositivos, en cambio, presentan la información de un modo jerárquico, más difícil de ordenar; también suelen contener informaciones nuevas o desconocidas y, por lo tanto, ofrecen generalmente más dificultades para su comprensión.
2. En segundo lugar, se debe evaluar el conocimiento previo que el alumno tiene de un tipo de texto y de un contenido determinado, como elemento fundamental en la comprensión de la lectura. Habrá que mantener una conversación previa con él que nos informe sobre qué sabe del tema y el interés que le suscita (éste es otra variable que también interviene en la comprensión). Esta conversación nos aportará asimismo información relevante sobre su nivel de lenguaje, su habilidad para responder preguntas y, en general, una estimación de los conocimientos previos que posee.

Sabiendo de antemano que el alumno presenta ciertas dificultades, partiremos de textos asequibles, de una complejidad moderada —lo cual no significa pobres ni restringidos— y culturalmente apropiados. Su extensión puede variar en función de la edad, pero, sea más extenso o menos —también puede ser un fragmento—, es preciso que tenga significado en sí mismo para que pueda generar comprensión. Como ya hemos comentado, en los niños pequeños la organización propia del texto narrativo resulta facilitadora. En los mayores, podemos añadir textos de estructura más compleja (informativos, expositivos...) y contrastar la diferencia de comprensión entre unos y otros. En alumnos de los primeros niveles de primaria, observaremos también con qué tipo de letra —cursiva, mayúscula, *script*...— se muestra más competente. Y también en qué lengua, en el caso de alumnado que procede de un entorno bilingüe.

En cualquier caso, debe quedar claro que los resultados de la comprensión estarán siempre sujetos a los contenidos y la tipología concretos del texto con que le hayamos evaluado. Aunque esto nos permita forjarnos una hipótesis sobre el grado de comprensión lectora de un alumno, no podemos sacar conclusiones lo suficiente-

mente generalizables si no evaluamos esta comprensión a través de un abanico de textos más amplio.

Hechas estas consideraciones, no nos extenderemos en describir procedimientos de evaluación de la lectura que ya damos por suficientemente conocidos. Mencionaremos sólo algunos a modo de ejemplo, destacando de cada uno de ellos los aspectos potencialmente más relevantes para nuestros objetivos.

Para evaluar la comprensión, el procedimiento más idóneo es la lectura silenciosa, proponiendo luego al alumno el recuerdo directo (verbalización de lo que ha entendido y recuerda del texto leído) y/o el recuerdo inducido (respuesta a preguntas), propuestas que se complementan muy bien. Se puede empezar por pedirle el recuerdo libre del texto, dejándole tiempo para que pueda ir recuperando la información. Pese a que se considera un procedimiento poco estructurado, es útil porque permite al niño usar su propia forma de expresión. De todos modos, hay que tener cuidado en cómo se valora: un recuerdo muy literal puede ser indicio de buena memoria más que de comprensión propiamente dicha, mientras que, si añade información adicional, puede deberse al intento de hacer deducciones, o de relacionarlo con su experiencia previa, hecho que constituiría precisamente una muestra de buena comprensión.

Después podemos formular preguntas más o menos abiertas. Tendrán más validez si son planificadas previamente y contemplan varias finalidades: recuerdo de datos, realizar inferencias, emitir juicios, etc. Pero también se pueden plantear de manera más informal y adaptada a la situación concreta, es decir, limitarnos a preguntar sobre aquellas informaciones o datos más o menos relevantes del texto que en el recuerdo libre han quedado sin aparecer. De esta forma, podremos saber si simplemente se le habían olvidado (problema de memoria) o es que no habían sido captados (problema de comprensión).

Aun así, puesto que la memoria constituye un elemento fundamental, a los alumnos que muestran dificultades de comprensión, conviene dejarlos consultar el texto para poder responder a las preguntas, siempre y cuando éstas no sean literales. De este modo, eliminamos la variable memoria y nos centramos en la comprensión.

Esta flexibilidad en el uso de procedimientos, debemos contemplarla siempre. Si un alumno muestra dificultades de expresión oral, es probable que comprenda más de lo que puede expresar y habrá que evaluar la comprensión lectora con otras fórmulas en que la expresión oral no suponga una interferencia. Se puede pedir por escrito (si escribir no le cuesta) o usar otros procedimientos de evaluación, como ordenar un texto previamente desordenado, o llenar huecos en un texto.

Cuando un alumno muestra dificultades de comprensión, resulta especialmente necesario observar su forma de leer. Aunque la lectura silenciosa ofrece algunos elementos observables (si mueve sólo la vista o toda la cabeza para seguir la línea, si mueve los labios o vocaliza, si se acompaña con el dedo...), por lo general nos informa poco sobre esta cuestión. Ante dificultades de comprensión, pues, es imprescindible observar la competencia del alumno en la lectura expresiva, es decir: cómo descifra, de qué modo accede al léxico, puesto que éste es el primer peldaño en la cadena de elementos que conducen a la comprensión. Recordemos que el descifrado del léxico conduce al significado de las palabras y de las oraciones, y éstas, al signi-

ficado global del texto, todo lo cual, además, se va relacionando con el conocimiento previo, tal y como antes hemos apuntado.

Leer en voz alta suele conllevar un nivel de ansiedad o angustia más elevado que hacerlo silenciosamente. Esta ansiedad se atenúa cuando se trata de una *relectura*, es decir, cuando el texto ya ha sido leído antes de forma silenciosa. En realidad, es así como tiene sentido leer en voz alta y como debería hacerse en el aula. Pero con fines diagnósticos, también es útil observar cómo el alumno afronta los retos de la descodificación ante palabras no leídas con anterioridad (lectura directa). Así pues, se pueden combinar ambas modalidades mediante un texto en que una parte haya sido leída antes de forma silenciosa y otra en que no se dé tal circunstancia. De este modo, obtendremos información sobre la competencia del alumno frente a las dos situaciones.

Dicho esto, la lectura oral nos permite observar varios aspectos:

- Cómo descifra los signos escritos, si efectúa repeticiones, sustituciones, omisiones o adiciones de palabras, sílabas o fonemas, si se pierde o salta de línea.
- Si respeta los signos de puntuación, qué ritmo y velocidad mantiene (impulsivo, lento, vacilante...) y si esta forma de leer puede tener o no que ver con su capacidad de comprensión.
- Valoraremos si usa señales contextuales, es decir, si las sustituciones que realiza tienen o no significado en el contexto de la frase.
- Qué tipo de palabras lo llevan a atascarse, y también cuáles lee bien.
- Otros elementos que es aconsejable observar: si mueve la cabeza o no, si va resiguiendo las palabras con el dedo, si se muestra nervioso, inseguro, etc.

Cuando se atasque, lo ayudaremos a seguir, pero no inmediatamente, puesto que interesa observar si utiliza por sí mismo estrategias de autocorrección. Como muy bien sabemos, el lector va construyendo el significado de un texto mientras lo está leyendo; en consecuencia, uno de los principales indicadores de competencia lectora es precisamente la capacidad de regular la propia comprensión, hasta tal punto que muchas de las dificultades en la lectura son debidas a la carencia de dicha estrategia de regulación.

Una vez realizada la observación sobre cómo lee el alumno, podremos contrastarla con su comprensión lectora y valorar la correlación que entre uno y otro aspecto pueda haber. Comprensión y destreza lectoras se influyen mutuamente, pero también puede existir un cierto desfase entre ellas: hay niños que descifran bien, pero no comprenden, mientras que otros son capaces de generar comprensión pese a mostrar un descifrado dificultoso. Precisamente —y como se ha comentado antes— los factores que intervienen en la capacidad de leer son tantos y tan complejos que hacen posible estas contradicciones.

En el cuadro 3 de la página siguiente se muestran, en forma de resumen, los principales criterios o indicadores cualitativos referidos a la comprensión y a la lectura expresiva que hemos descrito, ordenados de acuerdo a una gradación de menos a más autonomía lectora. Aunque —recordémoslo— un alumno puede estar en niveles distintos según el texto que se le proponga, se puede decir que el nivel intermedio es el más habitual entre los niños y las niñas en edad escolar, considerando el tipo de

Cuadro 3. Indicadores cualitativos de distintos niveles de comprensión y destreza lectoras

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
COMPRENSION	▪ El recuerdo libre del texto y la respuesta a las preguntas muestran poca retención y falta de comprensión del contenido. ▪ El conocimiento previo se muestra insuficiente para comprender el texto. ▪ La forma de expresar la información es poco organizada, no sigue el orden lógico o secuencial del texto.	▪ El recuerdo libre y las respuestas muestran comprensión del texto, pero aparece alguna interpretación errónea u olvido. ▪ El conocimiento previo y la nueva información se integran, pero con alguna pequeña distorsión. ▪ La expresión del texto es correcta, pero no totalmente estructurada.	▪ Tanto el recuerdo directo como las respuestas reflejan la comprensión total del texto. ▪ El conocimiento previo y la información nueva son integrados correctamente. ▪ La forma de expresar la información es organizada tal como se halla estructurada en el texto.
DESTREZA LECTORA	▪ La lectura es arrítmica y lenta. Se respetan poco los signos de puntuación. ▪ Se producen errores frecuentes durante la lectura, y no existe autocorrección. ▪ Se observan conductas asociadas a la lectura de material difícil (reseguir con el dedo, mover la cabeza, signos claros de tensión, etc.). ▪ Los resultados de la relectura no son mejores que los de la lectura oral directa.	▪ La fluidez y el ritmo son correctos, pero con alguna interrupción o vacilación. ▪ Se producen pequeños errores o desviaciones del texto, pero se autocorrigen de inmediato. ▪ Se dan mejores resultados en la relectura que en la lectura oral directa.	▪ El ritmo, la velocidad, la entonación y la fluidez son correctos. ▪ No se producen errores. Si se da alguno, no afecta al significado. ▪ Lee con naturalidad. No aparecen conductas que demuestren inseguridad, tensión, etc.

textos que abordan en el aula y su condición de aprendices. Es asimismo el nivel en el cual el alumno puede beneficiarse mejor de la ayuda del profesor (Seddon, 1990).

A veces puede resultar difícil discernir si los problemas de comprensión que un niño presenta son propiamente de comprensión lectora o se encuentran en una esfera más amplia, más relacionada con la comprensión general. Seddon (1990) propone una modalidad de evaluación de contraste que ella denomina «comprensión auditiva»: consiste en leerle el texto nosotros y pedirle lo mismo que antes, el recuerdo y la respuesta a preguntas. Se puede realizar con un texto distinto, o bien con el mismo cuando ha dado resultados muy bajos en las otras modalidades de evaluación.

¿Qué información nos aporta esta prueba? Sabemos que los procesos cognitivos y lingüísticos que intervienen en la lectura oral producida por uno mismo y en la lectura escuchada de otro son similares: la diferencia radica en que, en la primera, hace falta descodificar y en la otra no. Como afirma esta autora, si el problema del niño reside en limitaciones en los conocimientos previos, o en el desarrollo general del lenguaje, o bien en el proceso de conceptualización, probablemente los resultados de esta comprensión auditiva no serán muy distintos de los obtenidos con la propia lectura. En este caso, los déficit no estarían en la lectura, ni se podrían calificar de problemas de comprensión lectora sino que afectarían a la comprensión más general, lo que se podría acabar de constatar realizando una evaluación más amplia.

Cuando la lectura se encuentra en sus fases iniciales —primeros cursos de primaria—, es lógico que la comprensión auditiva sea superior a la lectora. Después, se van nivelando y llega un momento en que incluso la relación se invierte: un adulto, o un alumno mayor con un adecuado nivel lector, puede ser más competente con un texto leído por él que con uno escuchado porque, mientras lo lee, lo puede ir regulando a su conveniencia (parándose, releyendo, etc.). En cambio, los alumnos mayores con dislexia o con retraso importante continúan mostrando unos resultados en comprensión lectora generalmente más bajos que en comprensión auditiva.

Por otro lado, se trata de una prueba que requiere un alto nivel de atención por parte del niño o de la niña, y buena «calidad» lectora por parte de quien le lee el texto. Si éste es un «buen lector» desde el punto de vista de la dicción, la entonación, las pausas, etc., la comprensión del niño resultará favorecida. De alguna forma, en esta prueba, el evaluador tiene gran parte de la responsabilidad sobre sus resultados.

Escritura

Como en el caso de la lectura, en el ámbito de la escritura, nos encontramos también con muchos y diferentes componentes que pueden ser evaluados. El alumno puede presentar dificultades de tipo gráfico, ortográfico, morfológico, sintáctico, semántico, etc. y deberemos centrarnos más en unas u otras en función del caso. Y lógicamente, las dificultades se valorarán también de diferente forma según la edad, el ciclo o la etapa en que se encuentra.

En gran parte, la evaluación de la expresión escrita se puede llevar a cabo de forma indirecta, a través de producciones escritas por el alumno —textos, dictados, apuntes...— que el tutor o la tutora nos puede facilitar. Pero, además de esta evaluación del producto, también conviene evaluar el proceso que sigue el niño al escribir, tanto en los aspectos más propiamente cognitivos (generación y plasmación de las ideas, estructuración de la información...) como motores o sensoriales (la realización de las grafías, la organización del espacio gráfico, la descodificación de la información auditiva, etc.).

Estas informaciones, las podemos extraer de la escritura de un texto y del dictado. La copia es otra actividad escrita que implica menos exigencia cognitiva, pero que también nos puede aportar datos sobre aspectos relacionados con su forma de abordar las tareas de escritura.

Para valorar la composición escrita, pediremos al alumno que escriba un texto sobre la base de una consigna dada y bien explícita. Puede ser una narración, una

carta, una noticia, etc. El tipo de texto y la complejidad dependerán de la edad, pero necesitamos un texto de una mínima longitud para que resulte evaluable. Para determinados niños y niñas, escribir supone un gran esfuerzo y de ahí que tiendan a ser muy breves; por lo tanto, habrá que animarlos, darles elementos facilitadores, y sugerirles propuestas o temas que los puedan motivar a escribir.

La tendencia tradicional de la escuela a valorar más en un texto los aspectos formales o visibles —también más fáciles de evaluar— que el contenido comporta que determinados alumnos, conscientes de sus errores ortográficos, mala letra, etc. inhiban una buena capacidad expresiva, y adopten la estrategia de escribir lo menos posible. Al evaluar un texto espontáneo, pues, hay que tener muy claro a qué damos prioridad y hacérselo explícito al niño.

A los alumnos más pequeños, se les puede pedir la reescritura de un cuento conocido. Como ya hemos expuesto en el apartado de la lectura, el texto narrativo les facilita la organización del discurso, y el hecho de que sea familiar los libera de una dificultad añadida a la de escribir: la de pensar «qué» escribirán. Por otro lado, la reescritura que realizan nunca es una copia literal del modelo. Si bien es cierto que en algunos cuentos especialmente paradigmáticos —*La ratita presumida, Blancanieves, Los tres osos*, etc.—, memorizan y, por lo tanto, reproducen de forma idéntica alguna frase o expresión significativa, lo cierto es que el conjunto del relato lo transcriben haciendo una transposición a su propio lenguaje y forma de expresión.

A los alumnos del ciclo medio o superior, les aumentaremos la complejidad de la demanda, pero también procurando garantizar la motivación. Algunos aceptan bien escribir el resumen de una película que han visto recientemente, o una noticia de actualidad (los niños pequeños también lo pueden hacer).

En realidad, existen tantas formas de evaluar la expresión escrita como diferentes actividades se pueden plantear con un texto: resumirlo, transformarlo, completar o continuar un texto iniciado, etc. Cada una de ellas pone en juego diferentes habilidades: por ejemplo, en el resumen, interviene más el recuerdo y la capacidad de síntesis; mientras que continuar un texto —actividad intermedia entre la reescritura y la creación total— implica generar ideas y expresarlas respetando la coherencia con la parte del texto ya escrita. (Véase un ejemplo en la página siguiente.)

Por otro lado, proponiendo diferentes tipologías textuales, podremos observar su capacidad de adecuación a la estructura y al lenguaje propios de cada una. Pero insistimos en no sobrecargar al alumno con excesivas pruebas. En todo caso, haría falta espaciarlas suficientemente, o evaluarlas de forma indirecta, aprovechando textos trabajados en el aula que puedan ser representativos de varias tipologías, siempre y cuando tengamos claras las condiciones en que se ha llevado a término su realización.

Ejemplo de prueba de expresión escrita. Completar un texto iniciado y ponerle título (ciclo medio-superior)

- *Consigna:* «Aquí tienes el comienzo de un cuento. Debes continuarlo hasta el final y darle un título».

Un buen día, un joven cangrejo pensó: «¿Por qué en mi familia todos andamos hacia atrás? Quiero aprender a andar hacia delante, como las ranas». Empezó a entrenarse a escondidas, y los primeros días terminaba rendido por el esfuerzo. Pero poco a poco, las cosas fueron mejorando, porque todo se puede aprender, si se quiere. Cuando se sintió lo bastante seguro de sí mismo, se presentó ante su familia y les dijo:

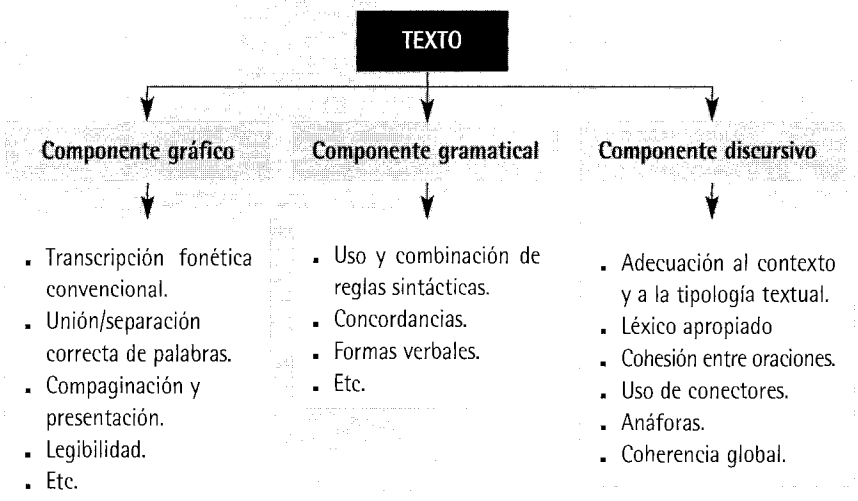
.....

.....

- *Aspectos que convendría considerar en la evaluación:*
  - Si continúa o no el tema propuesto.
  - Si introduce o no nuevas ideas, acciones, personajes, etc. que enriquecen el argumento.
  - Si existe un desenlace claro o queda un final truncado, y si este desenlace contiene alguna de las fórmulas convencionales.
  - Si la extensión es aceptable o limitada.
  - Si el léxico, las formas gramaticales, la estructura de las frases, la distinción entre discurso directo e indirecto, etc. son o no acordes al nivel o a la edad del niño o de la niña.
  - Si el título es coherente con el argumento.

En cualquier caso, y sea cual sea la demanda que le formulemos, los criterios de evaluación que conviene tener presentes serán los propios del proceso de composición textual con sus tres componentes: gráfico, gramatical y discursivo (Camps, 1994) (véase el cuadro 4), los cuales toman en consideración tanto los aspectos textuales de carácter general como aquellos que son propios de la tipología a la que pertenece el texto en cuestión.

Cuadro 4. Componentes del proceso de composición textual



Observaremos pues en cuál o cuáles de estos componentes el alumno presenta dificultades y en qué otros se muestra más competente. Pero también nos interesa recoger observaciones sobre la forma como escribe.Por ejemplo:

- Si planifica a priori (piensa, apunta ideas, confecciona algún esquema...) o va generando el discurso sobre la marcha.
- Si revisa e introduce modificaciones mientras escribe, y de qué tipo (sintácticas, léxicas, ortográficas...) y también si efectúa o no una revisión final.
- El ritmo con que escribe: si es lento, si se precipita, si se para a menudo y por qué (¿para pensar sobre el tema?, ¿por bloqueo?).
- Cómo escribe: si muestra tensión, si se cansa, de qué modo coge el lápiz, el control de la letra...

Para vencer la resistencia a escribir que algunos alumnos presentan a causa de sus problemas gráficos, se les puede proponer el ordenador. Hemos podido comprobar cómo muchos niños y niñas poco hábiles escribiendo manualmente mejoran el contenido de sus escritos, y lo que es más importante, el interés y la motivación para escribir, cuando se les brinda esta oportunidad. Es un indicador que nos puede servir también de contraste.

Cuando lo que interesa evaluar es específicamente la competencia ortográfica, el mejor instrumento es el dictado, puesto que libera al alumno de la tarea de pensar en qué escribir y concentra esfuerzos en el «cómo» hacerlo. Aplicado en situación de evaluación individual, el dictado —de un grado de dificultad adecuado a la edad— nos puede ofrecer mucha información sobre el proceso de escritura de un alumno: cómo realiza la transcripción del código auditivo al gráfico, si separa o no las palabras correctamente y, en definitiva, el grado en que tiene asimiladas las normas de ortografía propias de su nivel.

Antes de dictar, hace falta leerle el texto, a fin de que pueda entender y representarse mentalmente aquello que tendrá que escribir (la ortografía no es independiente de la semántica) y seguidamente dictaremos adaptándonos a su ritmo, y con claridad. Observaremos cómo transcribe: si lo hace con mucha lentitud, o por el contrario con excesiva impulsividad, si en determinados momentos se estanca y por qué, y nos fijaremos muy especialmente en cómo ajusta su escritura a nuestra emisión oral, es decir, si puede retener y reproducir más de una palabra, o bien se pierde y hay que fragmentarle la emisión en unidades más pequeñas (palabras, sílabas, fonemas aislados...). Como más adelante veremos, las dificultades para segmentar el lenguaje pueden hallarse en el origen de determinados problemas para leer y escribir de muchos niños.

Al finalizar, le pediremos que revise lo escrito y decida si introduciría algún cambio (autocorrección), en qué palabras ha encontrado dudas o dificultades, y tomaremos nota de ellas. Los niños no acostumbran a revisar espontáneamente aquello que han escrito, salvo que sea una tarea muy incorporada al trabajo cotidiano del aula. Por ello, hay que hacerles esta demanda tras cualquier texto, porque nos facilita información sobre su nivel de desarrollo próximo y, por lo tanto, es indicador del grado de ayuda que puede necesitar. En el mismo sentido —y volviendo al concepto de evaluación dinámica— observaremos si las «pistas» o pequeñas ayudas que le podamos faci-

litar en los aspectos en que más falla le sirven o no para mejorar los resultados de su escrito, lo que nos permitirá distinguir mejor cuál es el núcleo del problema. En el caso de la ortografía, por ejemplo, la diferencia entre los resultados obtenidos en un dictado no preparado y los de otro que haya tenido la oportunidad de leer previamente nos puede informar mucho sobre sus posibilidades y la ayuda que precisa.

Finalmente, y teniendo en cuenta la relación que existe entre las diferentes capacidades lingüísticas, así como entre lenguaje y pensamiento, la evaluación de la expresión escrita debe contrastarse también con la capacidad del niño o de la niña para expresarse oralmente. Este contraste se puede obtener de un modo más o menos informal, a través de las conversaciones que habremos mantenido a lo largo del proceso, o bien pidiéndole la verbalización previa del texto que tiene que escribir.

Dicho contraste es necesario por varios motivos: la pronunciación incorrecta de determinados fonemas puede repercutir —aunque no siempre— en la escritura de palabras. La falta o la pobreza de vocabulario, o un discurso sintácticamente desorganizado o poco estructurado se reflejará sin duda en la redacción de un texto y puede tener relación con ciertas dificultades para estructurar el pensamiento. Pero también se da el caso inverso: niños y adultos que escriben mejor de lo que hablan, porque el hecho de escribir ayuda a organizar las ideas, y también permite contener mejor la impulsividad, o la ansiedad (las personas que sufren disfemia constituyen un claro ejemplo de estos casos).

Así pues, cuando confluyan las dificultades en ambas formas de expresión (oral y escrita), podemos presuponer la existencia de un déficit subyacente más global.

Los resultados de la evaluación: hipótesis interpretativas

Sea mediante los instrumentos y las técnicas de evaluación que hemos descrito o mediante otras, una vez aplicadas, tendremos el nivel de competencia del alumno en relación con las tareas de comprensión y expresión escrita con las que se enfrenta habitualmente. Sus resultados, añadidos a las informaciones previamente recogidas sobre los contextos familiar y escolar, deberían permitirnos determinar una serie de cuestiones:

- Confirmar —o descartar— que el alumno o la alumna presenta retraso o dificultades para aprender o usar la lengua escrita, y en qué grado. Esto implica tener clara la diferencia entre un lector o escritor competente y uno que no lo es, en el sentido de que falla en uno o diversos de los procesos que intervienen y que hemos ido explicitando.
- Distinguir si estas dificultades van asociadas a otras generales de aprendizaje y, por lo tanto, afectarían a otras áreas no propiamente lingüísticas (por ejemplo, las matemáticas) o bien son específicas del lenguaje escrito, y las relaciones con la lengua oral que pueda haber.
- Si se encuentran más centradas en la lectura, en la escritura o en ambas, y en qué aspectos concretos de éstas se sitúan.
- Si creemos que pueden existir causas no propiamente lingüísticas en la base de estas dificultades, o que estén interfiriendo de una forma importante.

Vamos a desarrollar estos aspectos más detenidamente. Supongamos que las dificultades se confirman, que las situamos allá donde se producen (lectura y/o escritura) y en los ámbitos concretos más afectados, y también su grado de relevancia con relación a la edad o al curso escolar de referencia. Podemos encontrarnos con una considerable diversidad de casuísticas, tantas como elementos diferentes intervienen en el proceso lector y escritor. Por ejemplo:

- Con respecto a la comprensión lectora: podemos encontrar alumnos que descifran mal y no comprenden, y otros que comprenden a pesar de no descifrar bien. Alumnos que entienden determinados tipos de texto, como el narrativo, pero no logran comprender textos expositivos o instructivos (por tanto, les resulta difícil aprender a través de los textos) y todo esto, con independencia de su nivel de comprensión oral.
- En relación con la expresión escrita: existen alumnos a quienes les cuesta escribir palabras, pero redactan bien, y otros a los que —independientemente de su modo *formal* de escribir— no consiguen organizar su discurso con la suficiente coherencia y/o cohesión...
- Si analizamos y agrupamos estas respuestas, aquello que observamos son dos grandes tipos de dificultades diferentes, pero que se pueden retroalimentar mutuamente.

En la lectura:

1. Dificultades centradas en el reconocimiento o descifrado de las palabras escritas (que pueden afectar en muchos casos a la comprensión).
2. Dificultades centradas en la comprensión como tal, es decir, en alguno o diversos de los procesos que ésta conlleva: acceso al significado del léxico, conexión de las ideas entre sí y atribución de significado global, relación con el conocimiento previo, autorregulación, etc. (las cuales pueden afectar la forma de leer).

Y en la expresión escrita:

1. Dificultades centradas en la escritura de palabras: grafía, código, ortografía... (que, por el esfuerzo que el niño invierte, pueden afectar o limitar la calidad de la redacción).
2. Dificultades centradas en los procesos propios de la composición textual: planificación, generación y organización del discurso, revisión y evaluación... (que pueden influir en que no se escriba bien desde el punto de vista formal).

Cuando los problemas de comprensión o expresión no son atribuibles a la forma como el niño o la niña lee y escribe, lo primero que procede hacer es confirmar o descartar causas que, si bien inciden en la lectura y la escritura, sobrepasan este conocimiento, configurando un cuadro de «dificultades de aprendizaje» más generalizadas. En estos casos, es preciso aplicar una evaluación más amplia, que contemple todos aquellos aspectos que consideramos que pueden estar comprometidos: capacidad cognitiva —concretamente el cociente intelectual—, aspectos sensoriales —visión,

audición— motores, neurológicos, psicológicos, socioculturales, historial escolar... y, por supuesto, la competencia lingüística oral.

Si las dificultades en alguno o varios de estos aspectos se confirman, habrá que intervenir en ellos en la medida en que sea posible, de forma paralela a la intervención concreta sobre las dificultades para leer y escribir. Hablaríamos en este caso de una *intervención multidimensional.*

Si la hipótesis anterior se descarta, es cuando nos encontraríamos ante *dificultades específicas de lectura y escritura,* en referencia a aquel alumnado que manifiesta un cuadro «disléxico» (o «disgráfico», en el caso de la escritura), es decir: dificultades importantes —no un simple retraso— al leer y escribir, confusiones entre letras o palabras, inversiones silábicas, sustituciones... que no son las propias de las etapas iniciales de adquisición del sistema alfabético (descritas en otro apartado) ni se corresponden tampoco con las capacidades y condiciones para aprender que estos alumnos demuestran en otros ámbitos.

Una aproximación a la dislexia

Dentro del vocabulario psicopedagógico, la *dislexia* ha sido y es todavía un término tan controvertido como, a menudo, sobreusado —o mal usado— en cuanto a que ha constituido una especie de cajón de sastre donde se han colocado síntomas no siempre lo suficientemente bien definidos, identificados con nomenclaturas diversas; dislexia, comportamientos disléxicos, dificultades específicas del lenguaje escrito, etc., según el grado y según los autores.

También han generado a menudo controversia las teorías —algunas más o menos coincidentes entre sí, otras más contrapuestas— sobre sus causas (teorías de base perceptiva, neurológica, lingüística, ambiental, afectiva...). Cada una de estas explicaciones teóricas lleva implícita una propuesta de tratamiento, naturalmente en consonancia con el marco conceptual de referencia.

No pretendemos exponer aquí las diferentes teorías y menos aún cuestionar la validez que cada una pueda tener. Pero sí que haremos mención de algunas investigaciones recientes que tratan de explicar —desde referentes como la psicología cognitiva y la psicolingüística— no tanto sus causas sino qué procesos lingüísticos se hallan comprometidos en las personas con dificultades específicas para leer y escribir, a fin de que nos puedan ayudar a entender mejor estas dificultades.

A lo largo de las últimas décadas, autores como Alegría (1985) y varios otros (citados por Orrantia y Sánchez, 1994) han investigado y profundizado en estos procesos. Actualmente, parece existir consenso en cuanto a la existencia de dos vías para el reconocimiento de palabras, las cuales se van adquiriendo durante el proceso de aprendizaje:

1. La vía fonológica, que permite transformar los fonemas en símbolos.
2. La vía léxica, que permite una captación inmediata de la palabra escrita, como si se tratara de un dibujo.

Para que un lector sea competente las dos vías son necesarias, y el origen de la dislexia se encontraría en las dificultades en una u otra de estas vías. Así, hablaríamos de *dislexia fonológica* cuando es la vía fonológica la que se encuentra afectada, y de *dis-*

lexia de superficie cuando se encuentra afectada la vía léxica, es decir, la que permite visualizar la palabra como un todo y hacerse una representación mental de ella.[2]

Dicho de un modo resumido: operar correctamente con la vía fonológica supone separar la palabra en sus unidades menores (sílabas, fonemas) a través de lo que se denomina *conciencia fonológica*, o capacidad de segmentar la palabra en sus partes. Esta capacidad nos es especialmente necesaria cuando queremos acceder al significado de palabras nuevas, difíciles o desconocidas, que no podemos reconocer mediante una simple ojeada. Los niños con un déficit en esta capacidad descifran lentamente y cometen errores de código (por ejemplo, omisiones, sustituciones, inversiones) al leer y al escribir, pero pueden leer y escribir bien palabras que tienen integradas visualmente, si tienen la vía léxica preservada.[3]

Operar con la vía léxica, en cambio, supone reconocer la palabra que vemos escrita de una forma prácticamente inmediata, sin tenerla que reconstruir fonológicamente o sonido a sonido. Es, pues, una vía más rápida de acceso al significado, y requiere tener memorizados los patrones de las palabras. Cuando un alumno falla en esta capacidad, lo hace en la representación ortográfica de las palabras, le cuesta darse cuenta de sus regularidades. Son niños que descifran bien, pero leen de forma muy silábica, no establecen diferencias entre palabras familiares y aquellas que no lo son, y tampoco entre palabras y pseudopalabras. Les cuesta diferenciar el significado de las palabras homófonas (*haber/a ver...*) y presentan problemas ortográficos —también de unión/separación de palabras— que por edad ya deberían estar superados.[4]

Como es lógico, cuando se inician en la lectura convencional (no en las etapas anteriores, en que actúan por contexto), los niños y las niñas utilizan más la vía fonológica, puesto que carecen de la experiencia repetida con las palabras y no han podido todavía formarse un vocabulario «visual» (una especie de «base de datos», por decirlo así, de palabras conocidas), lo suficientemente amplio. Progresivamente, se va activando la vía léxica (u ortográfica), gracias a la cual leemos más rápidamente, pero se continúa usando la vía fonológica cuando —como antes hemos comentado— nos encontramos con palabras que no nos resultan familiares y nos obligan a descodificar sus elementos.

Más allá de estas características, cuando se profundiza en la detección de niños y niñas con comportamiento disléxico, pueden aparecer signos potencialmente indicadores de estas dificultades. Aparte de la discrepancia entre la expresión oral y la escrita, un indicador significativo es el retraso en la adquisición de la etapa alfabética, en muchos casos debido a las dificultades de conciencia fonológica que hemos mencionado. También hay autores que asocian otros signos, no porque estén presentes todos, pero sí algunos. Por ejemplo, los que se enumeran a continuación.

2. La denominación varía según el autor: Boder las denomina *dislexia disfonética* y *disedéitica* respectivamente.

3. Parece demostrado que la relación entre las habilidades de segmentación y las de lectura y escritura es una relación bidireccional: aprender a leer conlleva desarrollar la conciencia fonológica y, por otro lado, desarrollar esta conciencia conduce a una mejora en la capacidad de leer.

4. Se acostumbra a atribuir esta dificultad para retener la imagen ortográfica de las palabras al hecho de leer poco. Posiblemente, también sea éste un factor que convenga considerar.

- Antecedentes de dislexia en la familia.
- Retraso en la adquisición y/o dificultades en el habla.
- Dificultades en el aprendizaje de algunos conceptos, series o secuencias propios de cada edad (colores, alfabeto, días de la semana, meses del año, tablas de multiplicar...).
- Aptitud manipulativa en general superior a la verbal.
- Dificultades para aprender rimas.
- Realización persistente de inversiones numéricas y/o silábicas, así como omisiones más allá del período de alfabetización inicial.
- Dificultades o confusiones en la orientación espacial (principalmente derecha e izquierda).
- Déficit de atención, desorganización.

Y otros indicadores que, más que asociados a la dislexia, podrían considerarse una consecuencia de ella: falta de motivación, desinterés por la lectura y el aprendizaje en general, problemas de comportamiento, desajustes emocionales, baja autoestima... todos ellos agravados a medida que el alumno o la alumna crece y las dificultades se convierten en crónicas.

Sobre la base de todos estos datos, cuando se nos planteen dudas sobre la naturaleza de las dificultades que presenta un alumno, habrá que profundizar más en la evaluación. Precisaremos un diagnóstico diferencial que nos aporte una mayor precisión y nos permita discriminar mejor si se trata realmente de un cuadro disléxico, y en este caso en cuál de las dos vías (fonológica o léxica) radican los problemas, o si se hallan en ambas —dislexia de tipo mixto—. Esta discriminación puede hacerse observando la competencia del alumno ante la lectura y escritura de palabras que contengan determinados fonemas o grupos de fonemas, palabras conocidas y desconocidas, palabras sin sentido o pseudopalabras, y palabras homófonas. El procedimiento que conviene utilizar puede consistir en un listado de carácter informal o bien algún instrumento específico como el TALE (Cervera y Toro, 1980)[5], el cual evalúa específicamente este tipo de dificultades de un modo sistematizado.

Algunas implicaciones educativas

Pese a que la finalidad de este escrito es la evaluación y no la intervención, nos parece pertinente sugerir algunas orientaciones de carácter general que se desprenden de lo expuesto hasta aquí.

En primer lugar, y sin olvidar la influencia fundamental que el entorno familiar juega en la alfabetización de los niños, creemos que el tratamiento que se hace de la lengua en la escuela y en el aula es un factor determinante para evitar o paliar muchas dificultades. Por esta razón conviene que, ya en la etapa infantil, las aulas se

5. El TALE evalúa diferentes aspectos de la lectura y de la escritura de una forma bastante exhaustiva, si bien no contempla el dictado de palabras.

impregnen de un ambiente alfabetizador que, unido a las interacciones orales, permita a los niños y las niñas familiarizarse con lo escrito y sus usos, mediante una reflexión sobre el lenguaje que surja de situaciones comunicativas y funcionales.

La motivación para la lectura es otra condición fundamental. Por este motivo hace falta acostumbrar a los niños, ya desde muy pequeños, a mantener intercambios lectores con el adulto. En un principio, proporcionándoles la escucha de lecturas significativas, leídas con un buen modelo de fluidez, ritmo, entonación... Después, leyendo de forma conjunta con ellos y guiándolos para que, progresivamente, puedan hacerlo ellos de forma autónoma. Otro elemento de gran importancia es la enseñanza progresiva e intencional —desde las distintas áreas curriculares— de las estrategias propias de la comprensión lectora: establecer el objetivo de lectura, conectar con el conocimiento previo, regular el proceso de comprensión, acceder al significado global, saber hallar la información relevante... (Solé, 1992; Sánchez Miguel, 1995; Alonso Tapia, 1995) y, consecuentemente, también las estrategias propias de la composición textual. Escribir textos es más complejo que entenderlos: requiere un entrenamiento específico con modelos de diferentes tipologías que permitan el avance progresivo de las capacidades implicadas en la composición textual: planificar lo que se va a escribir, adecuar el discurso a la situación comunicativa, autorregular la producción mientras se escribe, revisar lo escrito, resumir, etc. (Jolibert, 1992; Cassany, 1990; Serafini,1989; Teberosky 1992, entre otros).

Cuando los planteamientos de este tipo —basados en una concepción constructivista de la enseñanza/aprendizaje y en un enfoque comunicativo de la lengua— forman parte de la práctica habitual de un centro, facilitan, sin ningún tipo de duda, un mejor aprendizaje a *todos* los alumnos. En consecuencia, también a aquellos que, por diferentes causas, pueden tener más dificultades que otros para aprender.

Habrá casos que, por sus especiales dificultades, requieran de alguna técnica reeducativa específica. Pero en general, más que métodos diferentes o especiales, aquello que precisan es un mayor andamiaje lingüístico. Requieren, pues, más ayuda, unas condiciones y formas de enseñar que se adapten a sus dificultades y ritmo, priorizar textos funcionales y significativos así como compaginar actividades más abiertas y globales con otras más estructuradas, destinadas a la mejora de déficit concretos. A continuación, se apuntan algunas recomendaciones que van en esta línea:

- Motivarlos para leer y escribir será uno de los objetivos fundamentales en relación con estos alumnos, puesto que sus dificultades los conducen fácilmente al abandono y al desaliento, y a menudo al rechazo total. Hay que ayudarlos a encontrar lecturas que les interesen y constituyan para ellos un reto abordable en cuanto a su complejidad. Conviene tener siempre presente que, cuanta menos competencia lectora muestra un alumno, más conocimiento previo necesitará para comprender el significado de un texto.
- Cuando planteemos actividades más específicas o estructuradas, destinadas a mejorar déficit concretos, lo haremos de la forma más contextualizada o lúdica posible. Nos referimos, por ejemplo, a actividades relacionadas con la segmentación fonética cuando los problemas se encuentren en la conciencia fonológica, o actividades de aproximación global a las palabras (memorización visual de palabras) en alumnos cuyas dificultades se hallen en la vía

ortográfica o léxica. Todas estas actividades se pueden realizar a través de juegos de lenguaje (veo-veo, *memory* de palabras, etc.).

- Potenciaremos el uso de toda clase de apoyos o instrumentos de aprendizaje que resulten facilitadores, compensadores o alternativos (uso de esquemas, gráficos, ordenadores, vídeos, casetes, televisión).
- En las actividades de clase, deberemos proporcionarles las consignas orales cuando no comprenden las escritas, así como permitirles los controles o exámenes orales siempre que sea posible. Y poder disponer de la ayuda de alguien —en la escuela o fuera de ella— para la lectura del contenido que haya que estudiar.
- Por lo general, estos niños y niñas necesitan más tiempo que los demás y se fatigan antes. Es aconsejable darles el tiempo que precisan, o bien proponerles tareas más breves.
- Hay que tener especial cuidado con aquellos aspectos de tipo afectivo o emocional que pueden hallarse también alterados: interés, motivación, autoestima... Se les debe proporcionar mucha seguridad y confianza, y animarlos a pedir ayuda siempre que la necesiten. Algunos casos incluso pueden precisar una ayuda terapéutica especializada.
- No debemos forzarlos a vivir situaciones comprometidas (como, por ejemplo, leer en voz alta en el aula) si no se sienten capaces. En cambio, potenciaremos públicamente todo aquello que puedan hacer con éxito.
- El papel de los padres es fundamental, tanto por la ayuda que puedan proporcionar como por el tipo de reacción que muestren ante el problema del hijo o de la hija. Las actitudes de excesiva protección o, por el contrario, de demasiada exigencia, la negación de las dificultades, un elevado nivel de ansiedad, etc. no ayudan a resolver el problema, sino que, al contrario, lo pueden agravar. Por tanto, dar pautas a la familia para que pueda afrontar el problema con realismo, pero de forma constructiva, resulta imprescindible.

Siguiendo estrategias de este tipo, generando —y transmitiendo— unas expectativas de progreso realistas pero de carácter positivo y poniendo por parte de todos las condiciones necesarias, las dificultades de aprendizaje de la lengua escrita tal vez no desaparecerán completamente, pero podrán sin duda mejorar o disminuir en gran medida. Porque si todos los alumnos aprenden, los que tienen dificultades también lo pueden conseguir.

Bibliografía

ALEGRÍA, J. (1985): «Por un análisis psicolingüístico de la lectura y sus trastornos». *Infancia y aprendizaje*, 23, pp. 79-94.

ALONSO TAPIA, J. (1995): «La evaluación de la comprensión lectora». *Textos*, volumen 5, pp. 63-78.

BONALS, J. y otros (2003): *Avaluar l'aprenentatge de 3 a 7 anys.* Barcelona. Graó.

CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita.* Barcelona. Barcanova.
CANALS, R. y otros (2002): *Proves psicopedagògiques d'aprenentatges instrumentals – 1r i 2n nivell d'ESO.* Barcelona. Onda.
CASSANY, D. (1990): «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita». *Comunicación, lenguaje y educación,* 6, pp. 63-80.
CATALÀ, G. y otros (1996): *Avaluació de la comprensió lectora.* Barcelona. Graó.
CERVERA, M.; TORO, J. (1980): *Test de análisis de la lectura y la escritura.* Madrid. Pablo del Rio Editor.
FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO, M. y otros (1982): *Análisis de las perturbaciones en el proceso escolar de la lectura y la escritura.* México. Dirección General de Educación Especial.
FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México. Siglo XXI.
GRAU, R. (1998): «La lectura en la educación primaria». Revista *Aula de Innovación Educativa,* 59, pp. 32-36.
JOHNSTON, P.H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo.* Madrid. Visor.
JOLIBERT, J. (1992): *Formar infants productors de textos.* Barcelona. Graó.
ORRANTIA, J.; SÁNCHEZ, E. (1994): «La evaluación del lenguaje escrito», en VERDUGO, M.A.: *La evaluación curricular.* Madrid. Siglo XXI.
SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1995): «La enseñanza de estrategias de comprensión en el aula». *Textos,* 5, pp. 47-62.
SANTANA, B.; GIL, G. (1985): «La evaluación de la escritura». *Estudios de Psicología,* 19-20, pp. 103-114.
SEDDON, M. (1990): *Técnicas de evaluación informal de la lectura.* Madrid. Visor.
SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura.* Barcelona. Graó.
SERAFINI, T. (1989): *Cómo redactar un texto.* Barcelona. Paidós.
TEBEROSKY, A. (1992): *Aprendiendo a escribir.* Barcelona. ICE/Horsori.
VIGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores.* Barcelona. Grijalbo.

15

La e

Anna A
Marta
EAP Be

Intro

Antes c
mundo de lo
racción con
Éstas les per
pueden ser e
cuento o la f
parte de la c
la escuela, ha
nocimientos
colocar un va
los. Sus cono
vivido sea ma
puestas a los
proporcionad

Con res
situaciones c
tarde verbali
muñecas tier
tificar los obj
numérica qu
denar los ele
aprendiendo

A lo lar
do el funcion

15

La evaluación de las matemáticas

Anna Agón
Marta Pla
EAP Berguedà

Introducción

Antes de entrar en la escuela, los niños y las niñas están en contacto con el mundo de los números. En su relación con las personas más próximas y en la interacción con los objetos de su entorno, se van apropiando de una serie de vivencias. Éstas les permiten adquirir nociones básicas del conocimiento matemático, como pueden ser el lenguaje numérico, las relaciones cuantitativas entre objetos, el recuento o la forma de los cuerpos situados en el espacio. Estos conocimientos forman parte de la cultura en la cual los niños están inmersos. De esta forma, antes de ir a la escuela, han experimentado muchas situaciones que han resuelto gracias a los conocimientos matemáticos que han ido adquiriendo: ordenar sus juguetes en cajas, colocar un vaso sobre la mesa para cada persona o saber quién tiene menos caramelos. Sus conocimientos dependerán en gran medida de que el entorno donde hayan vivido sea más o menos rico, de la posibilidad que les hayan brindado de buscar respuestas a los problemas que se les haya planteado y de la información que se les haya proporcionado.

Con respecto a la serie numérica, los niños utilizan nociones y vocabulario en situaciones diversas: saben decir los años que tienen, primero con los dedos y más tarde verbalizándolo, son capaces de contar los peldaños de la escalera, saber cuántas muñecas tienen... Poco a poco van percibiendo que los números les permiten cuantificar los objetos. Finalmente, adquirirán una correspondencia correcta entre la serie numérica que van recitando y los objetos que cuentan, cuando sean capaces de ordenar los elementos física y mentalmente, contando cada elemento sólo una vez y aprendiendo que el último número contado designa la totalidad de los objetos.

A lo largo de la enseñanza primaria, los alumnos han consolidado y generalizado el funcionamiento del sistema decimal de numeración. Son capaces de contar y de

escribir aproximadamente más de seis cifras, hacia delante, hacia atrás y a saltos. Las dificultades del paso hacia las decenas, centenas, etc. se habrán consolidado. Ahora es el momento de introducir otros tipos de numeraciones, como la romana, como trabajo de comparación y de reflexión entre diferentes sistemas de numeración.

Durante el segundo ciclo de primaria, los niños inician el trabajo de los números fraccionarios, entre los cuales se encuentran los decimales, que están más relacionados con la vida diaria (euros, contenido de los envases, etc.).

Paralelamente al aprendizaje de los números, los niños se encuentran con un conjunto de acciones y situaciones que están en la base de las operaciones de suma y resta. Realizan comparaciones cuando dicen: «Tengo más que Juan: me faltan cuatro cromos para acabar el álbum». Experimentan acciones que aumentan o disminuyen una cantidad: si les dan más caramelos o se comen algunos, si se les muere algún gusano de seda... Pronto pasan de estas operaciones informales a las formales y son capaces de resolver estas cuestiones con el algoritmo correspondiente, que más tarde ampliarán con el producto y la división.

También están en contacto con el mundo de la medida. Comparan objetos según su tamaño, su altura y su longitud. Más tarde saben qué medidas utiliza el adulto para comprar garbanzos o ropa. Al mismo tiempo, en el ciclo inicial, se va consolidando el aprendizaje del tiempo cíclico (días, meses, semanas y estaciones) y se ampliará a lo largo del ciclo medio con la medida del tiempo cronológico (horas, minutos, cuartos...).

Paralelamente, los alumnos van adquiriendo otras nociones matemáticas de geometría y de estadística. Hemos optado por no desplegarlo en este capítulo, dado que, con los contenidos tratados, podemos obtener información suficiente para orientar la programación del alumnado con necesidades educativas especiales.

Como recuerda César Coll (1990), desde una perspectiva constructivista, «el desenvolupament no sorgeix del no res» ('el desarrollo no surge de la nada'), sino que es una construcción sobre la base del desarrollo que ya existe de manera previa. Esta construcción exige la implicación tanto del niño como de los que interaccionan con él. Es cierto que, como hemos comentado, los niños aportan todo este bagaje de conocimientos matemáticos previos a la entrada en la escuela. A partir de sus esquemas y de la intervención de los adultos, irán adquiriendo nociones, procedimientos y habilidades cada vez más complejas.

A lo largo de este capítulo, ofreceremos herramientas para evaluar algunos aspectos del aprendizaje de las matemáticas, especialmente para aquel alumnado con dificultades de aprendizaje.

Hemos desarrollado cuatro grandes apartados: números, operaciones, problemas y medida. En cada uno, explicamos cómo los alumnos aprenden estos contenidos durante su escolaridad y la progresión que siguen al hacerlo.

Hemos elaborado unas pruebas que servirán como modelo orientativo para utilizar en la evaluación de los conocimientos de los alumnos. Nos serán útiles para determinar aquello que saben y lo que necesitarían para trabajar en función de su nivel competencial.

Finalmente, hemos diseñado una serie de tablas de registro con dos formatos distintos: de P-3 a 2.º, una tabla de registro específica para cada uno de los cuatro temas que hemos expuesto y distribuida por cursos. A partir de ciclo medio, una única tabla, más general, que sirve para registrar los conocimientos del alumnado.

Contenidos

Números

En este apartado, incluimos los contenidos siguientes:

- El conocimiento oral de la serie numérica.
- La utilización del número en el contaje de los objetos.
- La lectura y la escritura de números.
- La representación y ordenación de éstos.

El aprendizaje de la serie numérica es progresivo. De pequeños, los niños empiezan a expresar oralmente la serie de números. Esta expresión está muy relacionada con el contaje de objetos y con la expresión de sus años.

Progresivamente, los alumnos aprenden a decir los números hasta el 3, hasta el 5 y hasta el 10. Posteriormente, avanzan y aprenden a contar algunas decenas: 20, 30, 40... Durante este proceso, toman contacto con los números irregulares: 11, 12, 13, 14, 15, 16, que son más difíciles.

Para aprender los números hasta el 100, deben recordar el nombre de las decenas en el orden correcto. Más adelante asimilarán el contaje de las centenas hasta llegar a los miles y a las unidades de mil. Durante el ciclo medio, trabajarán las decenas de mil, las centenas de mil, hasta los millones. Al final del ciclo superior, leerán y escribirán números hasta doce cifras. Conseguirán saber el sistema de numeración de los números naturales al acabar la etapa de primaria.

Durante el proceso de adquisición de la serie numérica, empiezan también a identificar las grafías de algunos números y los diferencian de las otras grafías. Más tarde, al llegar a los números de dos cifras, deben darse cuenta del valor que ocupa cada cifra según su posición. El cero es un número más complejo que los demás porque indica ausencia de cantidad; en cambio, en números de más de una cifra lo escribimos para dar el valor que corresponde a las diferentes unidades de orden superior. Por ejemplo, en la cantidad 6.503, el cero indica ausencia de decenas, pero debemos incluirlo para dar valor de centenas al 5 y de unidades de mil al 6.

A partir del segundo curso del ciclo medio, los alumnos empiezan a leer y a escribir fracciones sencillas, basándose en representaciones gráficas, como las partes coloreadas de un pastel, para ir elaborando el concepto de fracción como una parte de la unidad. Será a lo largo del primer curso del ciclo superior cuando los niños y las niñas aprenderán a comparar y representar fracciones, primero con el mismo denominador y posteriormente con uno distinto.

El concepto de fracción, como división, y las medidas nos introducirán en el mundo de los números decimales. Los alumnos primero aprenden a leer y a escribir números decimales hasta las centésimas, las milésimas... Durante el ciclo superior, a ordenar y comparar números decimales hasta llegar al concepto de aproximación o redondeo.

Operaciones

Paralelamente a la construcción de la serie numérica y al hecho de atribuir significado a los números, los alumnos empiezan a observar variaciones cuantitativas,

que aún no son capaces de contabilizar. Por ejemplo: un niño tiene un bote de caramelos y se da cuenta de que, a medida que se los va comiendo, le quedan cada vez menos y, si alguien le añade alguno, entonces tiene más.

Las operaciones forman parte de la vida del niño. Es capaz de resolver situaciones de la vida escolar con diferentes estrategias sin recurrir aún al algoritmo de la suma o de la resta. Estas acciones forman parte de la matemática *informal*. Por ejemplo, un niño sabe que, si tiene 5 pelotas y pierde 3, le quedan 2; y este conocimiento no es el resultado de haber resuelto convencionalmente ninguna operación matemática.

El primer problema que se nos plantea para que los alumnos puedan iniciarse en el cálculo es pasar de las experiencias informales a las formalizaciones. Es decir, que puedan explicar una acción, que sean capaces de transcribir numéricamente aquello que ha ocurrido. Dicho de otra manera, que puedan pasar de los hechos a las operaciones, y al revés.

La entrada a las operaciones formales se concreta en el trabajo de los algoritmos y de los conceptos siguientes.

Suma

Cuando el alumno ha entendido diversas situaciones concretas que el maestro o la maestra le ha propuesto o bien que ha encontrado en la rutina diaria y ha resuelto, puede llegar a la suma imaginándose los elementos que intervienen en la operación. En un primer paso, consideraremos la suma como una reunión de objetos y, en un segundo momento, como una operación. Por ejemplo, podemos dar a cada grupo de niños un plato con 3 galletas y pedirles que dibujen esta situación; después, podemos pasar por cada grupo y añadir 2 galletas más y volver a pedir que dibujen las que tienen ahora. En un paso más, les pediremos que escriban la operación.

La progresión que siguen los niños en el dominio del algoritmo de la suma, según indica Lluís Segarra (1992), y en referencia al nivel de dificultad, sería:

- Sumas por reunión de objetos comprendidos entre el 0 y el 5.
- Sumas de números de una cifra con resultados comprendidos entre el 0 y el 10.
- Sumas con resultados entre 10 y 20.
- Sumas con decenas.
- Sumas de tres sumandos.
- Sumas llevando.

Resta

Es una operación más compleja que la suma. Aunque los niños en educación infantil pueden hacer restas con material (con los dedos o dibujando palitos), la introduciremos como algoritmo en el primer nivel del ciclo inicial.

La resta no sólo representa situaciones de «sacar» sino también de comparación y puede suponer situaciones aditivas. Por ejemplo: «Juan lleva a la escuela 8 lápices y regala 3. ¿Cuántos le quedan?» Esto es una resta de «sacar». Si digo: «Juan tiene 8 lápices y Marta, 3. ¿Cuántos lápices tiene Juan más que Marta?». Esto es una resta como comparación. Y si digo: «Estoy haciendo una colección de 30 cromos y solamente

tengo 15. ¿Cuántos me faltan para completarla?». Se trata de una resta que resolvemos como una suma. En un inicio, es más indicado trabajar la resta como operación de «sacar».

La resta llevando se basa en la comprensión del valor posicional de las cifras y de la relación entre el orden de las unidades: unidades, decenas y centenas, contenidos complejos para los niños porque han de articular el número como un todo, con el valor de las partes o de las cifras. Los alumnos deberían acabar 3.º de primaria entendiendo y utilizando la resta llevando.

Multiplicación

Los niños no inician la multiplicación como algo desconocido, sino que ya disponen de estrategias para resolver multiplicaciones de números pequeños. A menudo, utilizan la *suma repetida* para resolver problemas. Por ejemplo: «Tenemos 3 botes de colores encima de la mesa y dentro de cada uno hay 4 rotuladores. ¿Cuántos rotuladores tenemos?». Lo más probable es que los niños resuelvan el problema así: 4 + 4 + 4 = 12. Éste es el sistema más empleado por los docentes para introducir el concepto de la multiplicación. Otros métodos para hacerlo son situaciones que se resuelven como combinaciones; por ejemplo: «Julia tiene una muñeca con 3 vestidos y 2 pares de zapatos distintos. ¿De cuántas maneras diferentes puede vestirla?».

Para sistematizar el algoritmo de la multiplicación, conviene que los niños memoricen las tablas. Esto les resultará más sencillo si antes hemos trabajado con el concepto de la propiedad conmutativa (han de saber y poder experimentar que $3 \times 7 = 7 \times 3$).

División

La introducción de la división exige un dominio de los números y de su uso, de los símbolos y del uso correcto de las operaciones descritas anteriormente. La división no sólo indica repartir, sino que puede indicar una partición, permite pasar de unas unidades a otras y facilita el proceso de la medida.

Veamos a continuación ejemplos de diversas interpretaciones de la división:

- «María ha llevado a la escuela 15 caramelos y sus amigos son 5 niños: ¿cuántos caramelos tendrá cada uno?».
- «¿Cuántos metros son 325 cm?».
- «Si tenemos una tela que mide 2 m de largo y queremos obtener 5 servilletas, ¿cuántos cm tendrá cada servilleta?».

En la evaluación de la división, comprobaremos si el alumnado sabe resolver los siguientes tipos de divisiones:

- Divisiones exactas, con el divisor y el dividendo de una cifra, sin llevar.
- Divisiones exactas, con el divisor de una cifra, llevando.
- Divisiones con residuo, con el divisor de una cifra llevando.
- Divisiones con el divisor de dos cifras.

El cálculo mental tiene una importancia capital en el mundo de las operaciones, pues lo utilizamos a menudo en el quehacer diario. Queremos mencionar tan sólo

que las estimaciones del resultado y su consecuente comprobación con la calculadora han de formar parte de las actividades que realizamos. En la tabla de registro hemos incluido estos ítems debido a su relevancia.

Problemas

Entendemos por problema aritmético un enunciado lingüístico que comunicamos al alumno para que encuentre la/s respuesta/s a la pregunta que le formulamos.

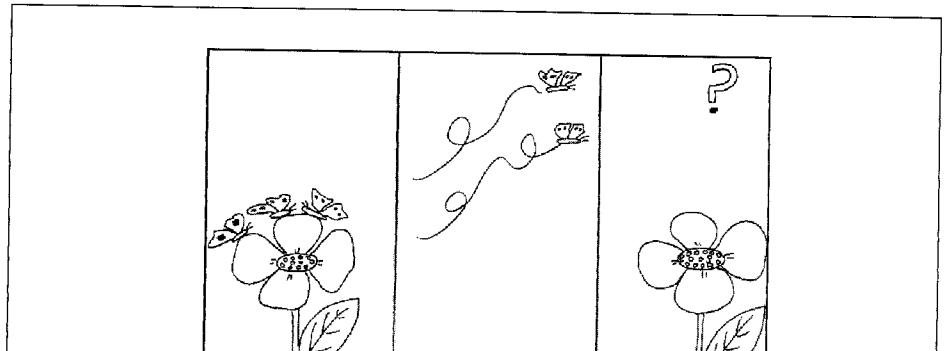
La mayoría de los niños pequeños, antes de iniciarse en la aritmética formal, pueden utilizar sus conocimientos informales para resolver problemas sencillos de suma y de resta.

Así, en la actividad dirigida a educación infantil, que se describe a continuación, observamos cómo son capaces de resolver este problema sin efectuar ninguna operación formal.

> La maestra da a cada grupo una única hoja con la actividad. Los niños han de discutir qué pasa en la situación inicial, qué cambio se produce y dibujar cómo quedará la situación final. Después, se dedica un rato a poner en común las diferentes maneras de resolver el problema que han encontrado los alumnos (Por ejemplo: «Quedará una porque las otras han marchado»; «No quedará ninguna porque todas se han asustado»).

Existen distintas maneras de clasificar los problemas; hemos optado por clasificarlos en problemas de suma, de resta, de multiplicar, de dividir y problemas de operaciones combinadas. Al mismo tiempo, cada tipo de problema se puede clasificar de manera diversa.

Figura 1



En todos los tipos de problemas, hay como mínimo dos cantidades o datos y una incógnita: operando con éstos, calculamos el resultado del problema, es decir, encontramos el valor de la incógnita.

La dificultad del problema varía según su estructura, la complejidad del enunciado lingüístico, las cantidades que utilizamos, el lugar que ocupa la incógnita dentro del enunciado y el contexto y contenido a los cuales se aplica.

Para la clasificación de los problemas de suma y resta, de cambio y de combinación, hemos empleado como fuente a Bonals y otros (2002).

Problemas de suma y resta

Según Reeley y Greeno, los problemas de suma y resta que se resuelven con una sola operación se pueden clasificar en tres tipos:

1. De cambio.
2. De combinación.
3. De comparación.

Problemas de cambio

En estos problemas hay una cantidad o estado inicial (Ei), una acción o transformación que la modifica (T) y da lugar a una cantidad o estado final (Ef).

Diferenciamos los problemas de aumento y de disminución. En los primeros, la acción hace aumentar la cantidad inicial («Isabel tenía 4 cromos, Juan le ha dado 3 y ahora tiene 7»); en los segundos, la hace disminuir («María tenía 8 cromos, ha perdido 3 y le quedan 5»).

En los dos casos, la incógnita del problema —la cantidad que pedimos— puede estar en el estado final, la transformación o el estado inicial. Por lo tanto, según el lugar que ocupa la incógnita, obtenemos los tipos de problemas siguientes:

- Aumento:
  - Incógnita en el estado final.
  - Incógnita en la transformación.
  - Incógnita en el estado inicial.
- Disminución:
  - Incógnita en el estado final.
  - Incógnita en la transformación.
  - Incógnita en el estado inicial.

Los más fáciles son los problemas con incógnita en el estado final y, en cambio, los más difíciles, cuando la incógnita está en el estado inicial.

No podemos asociar problemas de aumento a una suma ni problemas de disminución a una resta, ya que tanto los unos como los otros se pueden resolver mediante una suma o una resta.

Problemas de combinación

En estos problemas hay dos partes (P) que, consideradas conjuntamente, forman un todo (T). Implican relaciones entre conjuntos que pertenecen a una misma clase y no se produce ninguna transformación («Marta tiene 7 caramelos: 5 de naranja y 2 de limón»).

La pregunta puede referirse al número total de elementos («¿cuántos caramelos tiene en total?»), o bien al número de elementos de una de las partes («¿cuántos caramelos tiene de limón?»).

Los problemas en que la incógnita es el total presentan menos dificultades que los demás; es más fácil pasar de las partes al todo que tener presentes, a la vez, el todo y las partes.

Problemas de comparación

En estos problemas hay dos cantidades y la diferencia entre ellas («Javier tiene 8 caramelos y María, 5. La diferencia entre estas dos cantidades es 3»).

Podemos expresar la diferencia con los términos *más que* o *menos que*; en la comparación anterior, podemos decir: «Javier tiene 3 caramelos más que María». O bien «María tiene 3 caramelos menos que Javier».

En los problemas de comparación, la incógnita puede ser:

- La diferencia.
- Una de las cantidades comparadas.

Así, obtenemos los tipos de problemas siguientes:

1. Cuando la incógnita es la diferencia, obtenemos dos tipos de problemas:
   - Comparación con «más que».
   - Comparación con «menos que».
2. Cuando la incógnita es una de las dos cantidades comparadas, obtenemos cuatro tipos de problemas:
   - Comparación con «más que»:
     - Cantidad comparada más grande.
     - Cantidad comparada más pequeña.
   - Comparación con «menos que»:
     - Cantidad comparada más pequeña.
     - Cantidad comparada más grande.

La dificultad de estos problemas no es la misma. En general, primero, los niños entienden y resuelven correctamente aquellos problemas en los que, en el enunciado, aparecen los términos «más que» y se resuelven con una suma, y luego aquellos problemas cuyo enunciado contiene «menos que» y se resuelven con una resta.

Problemas de multiplicar

Según menciona Manuel Alcalá (2002) y desde el punto de vista escolar, nos encontramos con cuatro grandes grupos de problemas típicos de matemáticas. Éstos, por orden de dificultad, son:

1. *Problemas de razón.* Por ejemplo: «Mi madre ha comprado tres cajas de leche, y en cada una hay 12 botellas. ¿Cuántas botellas ha comprado mi madre?».
2. *Problemas de conversión.* Por ejemplo: «Juan tiene cinco cromos y cada uno lo cambia por dos bolas. ¿Cuántas bolas tendrá?».
3. *Problemas combinatorios.* Por ejemplo: «José tiene 3 camisas y 4 pantalo-

nes diferentes. ¿De cuántas maneras distintas puede vestirse?». Es el tipo de producto cartesiano.

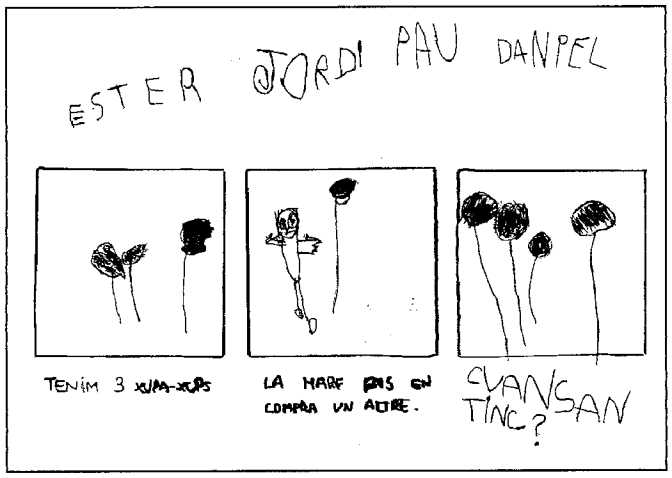
4. *Problemas de comparación.* Por ejemplo: «Juan tiene 6 años, y María, tres veces más. ¿Cuántos años tiene María?».

En la escuela, empezaremos por aquellos más sencillos y trabajaremos en este orden:

1. Manipulando objetos.
2. Representándolos gráficamente.
3. Utilizando la correcta escritura aritmética.

En este dibujo, podemos observar cómo un grupo de la clase de P-5 ha sido capaz de inventar un problema, representándolo con un dibujo y escribiéndolo.

Figura 2



Es interesante que el trabajo acerca de los problemas matemáticos motive a los alumnos en el trabajo en pequeños grupos, de manera que juntos puedan comprender el enunciado del problema, buscando distintas estrategias de resolución y llegando, también juntos, a la solución o las soluciones finales.

Problemas de dividir

Manuel Alcalá (2002) clasifica los problemas de dividir en dos tipos que podemos tener en cuenta a la hora de evaluar:

1. *Situaciones de partición o de repartición.* Por ejemplo: «En clase somos 24 alumnos y tenemos que hacer 6 grupos para ir a la sala de los ordenadores. ¿Cuántos alumnos habrá en cada grupo?».

2. *Situaciones de agrupamiento.* Por ejemplo: «En las sesiones de entrenamiento de fútbol somos 21 niños. Tenemos que hacer grupos de 3 para realizar un juego. ¿Cuántos grupos habrá?».

Muchos de los problemas de dividir se pueden generar a partir de los de multiplicar. Por esta razón, es aconsejable trabajarlos al mismo tiempo.

Igualmente, tal y como hemos mencionado en los problemas de suma y resta, de cambio, podemos encontrar la incógnita —la cantidad que pedimos— en tres situaciones:

1. *Estado final.* «Hoy era el aniversario de Julia y mamá ha comprado 10 globos para repartir entre los 5 amiguitos que hemos ido a la fiesta. ¿Cuántos globos nos ha dado a cada uno?». La expresión aritmética sería 10 : 5 = 2, pero los niños a menudo lo resuelven aditivamente, 5 + 5.
2. *Transformación.* «Hoy era el aniversario de Julia y mamá ha comprado 10 globos. Si nos ha dado 2 a cada uno, ¿cuántos amiguitos han ido a la fiesta?». La expresión canónica sería 10 : ... = 2, pero también es frecuente que lo resuelvan 2 + 2 + 2 + 2 +2 y otros, 2 × 5 = 10, es decir, anotan la operación que hacen para realizar el problema.
3. *Estado inicial.* «Hoy era el aniversario de Julia y mamá nos ha comprado un montón de globos, que nos ha repartido entre los 5 amiguitos que hemos ido a la fiesta. Si nos ha dado 2 globos a cada uno, ¿cuántos globos había comprado mamá?». La notación sería ... : 5 = 2, pero muchos niños lo expresarían tal y como lo resuelven: 2 × 5 = 10 o bien 2 + 2 + 2 + 2 + 2.

Constatamos que las fronteras entre multiplicación y división no son muy claras, dado que los problemas que tienen un enunciado verbal más cercano al concepto de división (repartir, partir, hacer grupos, etc.) se resuelven multiplicando, y al revés.

Medida

Hablamos de medida cuando nos referimos a valorar ciertas magnitudes en relación o en comparación con unas unidades. Las magnitudes más conocidas son: la longitud, la superficie, el volumen, la temperatura, la capacidad, el peso, la masa, la velocidad y el tiempo. La unidad o el patrón es el valor establecido que tomamos como término de comparación para medir magnitudes de una misma naturaleza.

- *Las magnitudes extensibles* son aquellas que podemos sumar; por ejemplo, la longitud: si a una cuerda que tiene una longitud de 4 metros añadimos otra de 2 metros, tendremos una cuerda de una longitud de 6 metros. También son magnitudes extensibles la capacidad, la masa, el volumen o el tiempo.
- *Las magnitudes inextensibles* son aquellas que no podemos sumar aritméticamente; por ejemplo: si a un líquido que está a una temperatura de 14 grados centígrados añadimos otro que está a 20 grados, no obtendremos, evidentemente, una temperatura de 34 grados. Para medirla, utilizaremos escalas ordinales o de intervalos. La densidad o la dureza de los minerales también son magnitudes inextensibles.

En los niveles escolares que consideramos, todas las magnitudes que trabajaremos son extensibles:

- Longitud.
- Peso.
- Capacidad.
- Superficie.
- Tiempo.
- Temperatura.
- Abertura de los ángulos.

Las magnitudes son propiedades que no existen directamente, sino que las construimos cuando las relacionamos para compararlas, diferenciarlas o agruparlas.

En el caso de la longitud, debemos mencionar también la distancia entre dos objetos o personas cualesquiera. La distancia se relaciona con nociones de orientación espacial, como: *cerca, lejos, junto, separado* (Bonals y otros, 2002).

El tiempo es un caso aparte. El primer problema para medirlo es la dificultad para materializarlo. La naturaleza se organiza en unas repeticiones cíclicas que ayudan a orientarnos: el día y la noche, o más detalladamente, mañana, mediodía, tarde y noche. Las estaciones también suponen una estructura cíclica: primavera, verano, otoño y invierno. Los seres humanos hemos fabricado artificialmente algunas formas de medida adoptando también esta estructura cíclica, como: los días de la semana, los meses del año o las horas del reloj. La educación infantil puede ayudar a los niños a entender estos ritmos, estableciendo, por ejemplo, un orden en los quehaceres diarios que facilite la orientación respecto a lo que vendrá después de... o lo que falta para... (Alsina y otros, 1995). Tener claros estos puntos de referencia es el primer paso para medir intervalos (faltan tres días para...; la semana que viene...; de aquí a un mes...). Medir intervalos más pequeños requiere el uso del reloj y éste es un aprendizaje que se iniciará en el ciclo inicial y se continuará durante todo el ciclo medio de la educación primaria. Es preciso que los niños hayan consolidado la estructura del tiempo cíclico para introducir la medida de intervalos.

Otro aspecto que hay que destacar es el de la conservación de la magnitud, capacidad directamente relacionada con la conservación de la cantidad, pero también con una complejidad propia de cada magnitud. Los niños conservan una magnitud cuando, delante de una transformación, que modifica el aspecto pero no la magnitud, se dan cuenta de la permanencia de esta propiedad en el objeto.

Las magnitudes que se pueden sumar posibilitan las operaciones de añadir o de descomponer tomando como referencia las unidades de medida, convencionales o no. Entendemos por unidad de medida no convencional cualquier patrón que nos permite conocer cuántas veces una determinada magnitud se repite con relación a este patrón. Por ejemplo, tomamos como patrón de medida la superficie de una hoja DIN A-5 y observamos las veces que esta medida cabe dentro de un A-4, un A-3, etc. Cuando queremos avanzar en la exactitud de las medidas, hemos de usar las unidades convencionales. Éstas surgen de la necesidad de unificar la expresión de las medidas y han sido acordadas por ley. Constituyen verdaderos sistemas legales y, por lo tanto, tienen una gran presencia en la sociedad.

La adquisición de cada una de las magnitudes comporta dificultades diferentes en función de las variables que intervienen. Según Piaget, los niños adquieren la noción de número y la de longitud aproximadamente a los 7 años. A partir de esta edad, progresivamente, van adquiriendo la noción de otras magnitudes, por ejemplo, el tiempo, la velocidad y el peso. La comprensión de la noción de volumen se adquiere más o menos a los 11-12 años, en el período de las operaciones formales.

Durante la educación infantil, se experimenta la medida con unidades naturales y se sitúan en el tiempo.

En el ciclo inicial de la educación primaria, hay un paso progresivo en el uso de unidades convencionales, utilizando múltiplos y submúltiplos. Por otra parte, se consolida la medida del tiempo cíclico y se inicia la lectura del reloj.

A lo largo del ciclo medio, se organiza el Sistema Métrico Decimal. Se trabajan las medidas directas y el reconocimiento de las distintas maneras de expresar un resultado.

En el ciclo superior, se trabaja la equivalencia de expresiones de medida, la precisión en el uso de los instrumentos, la expresión de los resultados y se realiza el cálculo de los perímetros y las áreas. Al finalizar la etapa, el alumnado ha de medir directamente y utilizar con corrección las unidades de medida y sus equivalencias.

Pruebas de evaluación

Para evaluar el nivel de conocimientos que un alumno o una alumna tiene de matemáticas, pasaremos una prueba individual, oral para los más pequeños y escrita a partir de ciclo medio.

Educación infantil y ciclo inicial de primaria

Para conocer las estrategias que utilizan en la resolución de la prueba de evaluación, es importante fijarnos en la manera como la realizan y pedirles cómo lo han hecho, o proponerles que la resuelvan en voz alta.

Números

Pedimos individualmente a cada alumno:

- «Cuenta los números que sepas a partir de 1». Le decimos: «1, 2...».
  Cuando ha terminado, le pedimos que cuente a partir de otro número. Por ejemplo, 7. Comprobamos que sabe ordenar números: podemos utilizar tarjetas, tal y como propone M.ª Antònia Canals (2000), con objetos dibujados. Observamos cómo la elabora el niño: de manera rápida o lenta, si se atasca o duda en algunos números, y más adelante en la manera como resuelve los cambios de las decenas y las centenas.
- Que cuente 5, 10 objetos que habremos puesto previamente sobre la mesa.
- Que lea unos cuantos números que habremos escrito, desordenados, en una hoja en blanco.
- Que escriba en una hoja unos cuantos números que le dictaremos.
  Observamos si ha automatizado la lectura, qué grafías confunde, en cuáles

duda y si tiene dominio del cero cuando aparece en las unidades, las decenas y las centenas.
- «Cuenta de 2 en 2, de 5 en 5...».
- «Cuenta los números hacia atrás desde 5, 20...». Le decimos: «5, 4...».

Operaciones

Suma

1. Cálculo mental. Pedimos al niño que responda oralmente:
   - «¿Cuánto es 3 y 1?» ($n + 1$, hasta 5, 10).
   - «Cuánto es 4 y 4?» ($n + n$, hasta 10, hasta 20).
   - Etc.

   Si un alumno no sabe resolver estas sumas mentalmente, le permitimos utilizar los dedos, hacer marcas sobre el papel o utilizar otros materiales.
2. Operaciones escritas. Pedimos al alumno:
   - «¿Cuánto hacen 8 y 7?...».

   Cuando dice el resultado, añadimos: «Escribe la suma que has hecho en este papel».
3. Le damos una hoja con unas cuantas sumas para que las resuelva.

Resta

1. Cálculo mental. Pedimos al niño que responda oralmente:
   - «¿Cuánto es 4 – 1?» ($n - 1$, hasta 5, hasta 10).
   - «¿Cuánto es 2 – 2?» ($n - n$).
   - Etc.

   Si el alumno no sabe resolver estas restas mentalmente, le permitimos que utilice los dedos, haga marcas sobre el papel o emplee otros materiales.
2. Pedimos al niño:
   - «¿Cuánto es 6 – 3?...»

   Cuando acaba de decir el resultado de cada resta, le pedimos: «Escribe la resta que has hecho en este papel».
3. Le damos una hoja con unas cuantas restas para que las resuelva.

Problemas

Leemos individualmente al alumno los problemas y le pedimos que nos diga el resultado. Le damos la opción de resolver los problemas con material, mentalmente o con representación gráfica. Para ello, colocaremos diverso material sobre la mesa (colores, fichas, etc.). Cuando nos haya dado la respuesta a cada problema, le pedimos que nos explique cómo lo ha resuelto, para conocer la estrategia que ha utilizado. Si un alumno no da una respuesta adecuada a un problema, le plantearemos el mismo enunciado, pero con cantidades más pequeñas.

En el ciclo inicial, podemos pasar los problemas por escrito, siempre que nos aseguremos de que los alumnos realicen una correcta comprensión lectora del enunciado.

En el cuadro 1 añadimos un listado de problemas, para que puedan utilizarse como ejemplo de prueba de evaluación del aprendizaje de los problemas de matemáticas.

Cuadro 1. Problemas de matemáticas

			P-3	P-4	P-5	1.º	2.º
CAMBIO	AUMENTO	**Estado final.**	Clara tiene 2 caramelos y Eric le da 1. ¿Cuántos caramelos tiene ahora Clara?	Nuria tiene 3 cromos. Si su madre le compra 2, ¿cuántos tendrá?	Cecilia tiene 4 pegatinas y su hermana le da 2. ¿Cuántas tendrá ahora?	José tiene 7 castañas y le han dado 4 más. ¿Cuántas tiene ahora?	Jorge tiene 13 colores y le dan 8. ¿Cuántos tiene ahora?
		Transformación.				Martín tiene 6 cromos y ahora tiene 8. ¿Qué ha pasado? ¿Cuántos ha comprado?	Olalla tenía 15 cromos. Ahora tiene 20. ¿Qué ha pasado? ¿Cuántos le han dado?
		Estado inicial.					A Enrique le han dado 8 pegatinas, y ahora tiene 13. ¿Cuántas tenía al principio?
	DISMINUCION	**Estado final.**	Bliner tiene 3 galletas y se come 2. ¿Cuántas tiene ahora?	Pablo tiene 4 globos y explotan 2. ¿Cuántos le quedan?	Alberto tiene 6 cerezas y se come 3. ¿Cuántas le quedan?	Nazira tiene 8 chupachups y se come 2. ¿Cuántos le quedan?	Tengo 12 chicles y me como 4. ¿Cuántos me quedan?
		Transformación.				Marta tenía 9 castañas. Ahora tiene 4. ¿Cuántas se ha comido?	Tenía 13 coches de juguete. Ahora tiene 9. ¿Cuántos ha perdido?
		Estado inicial.					Tengo 21 cartas. Si me han cogido10, ¿cuántas tenía antes?

	P-3	P-4	P-5	1.º	2.º
Todo.		La abuela tiene 3 conejos de color	En mi jardín tengo 3 margaritas y 5	Toni tiene 6 caramelos de	Si tenemos 7 rosas rojas y

			P-3	P-4	P-5	1.º	2.º
COMBINACION		Todo.		La abuela tiene 3 conejos de color blanco y 3 de color marrón. ¿Cuántos conejos tiene la abuela?	En mi jardín tengo 3 margaritas y 5 rosas. ¿Cuántas flores tengo?	Toni tiene 6 caramelos de limón y Rosa, 5 de naranja. ¿Cuántos caramelos tienen entre los dos?	Si tenemos 7 rosas rojas y 8 amarillas, ¿cuántas rosas tenemos?
		Una parte.				Si Mercedes tiene 10 caramelos y 6 son de limón, ¿cuántos tiene de naranja?	En un prado hay 14 animales: 8 son vacas y el resto, caballos. ¿Cuántos caballos hay en el prado?
COMPARACION	DIFERENCIA	Cuenta «más que».			Susana tiene 3 rotuladores y Daniel, 5. ¿Quién tiene más? ¿Cuántos más?	En mi calle hay 11 árboles y en la de mi prima, 9. ¿En qué calle hay más árboles? ¿Cuántos más?	Ester tiene 15 pelotas y José, 8. ¿Quién tiene más? ¿Cuántas más?
		Cuenta «menos que».			María tiene 5 fichas y Rosa, 3. ¿Quién tiene menos? ¿Cuántas menos?	Yo tengo 7 años y mi hermana, 12. ¿Quién tiene menos años? ¿Cuántos menos?	José tiene 12 balas y Mireia, 8. ¿Quién tiene menos? ¿Cuántas menos?
	Cuenta «cuantos más».						José tiene 12 cromos y tiene 2 más que Ester. ¿Cuántos tiene Ester?
	Cuenta «cuantos menos».						Ester tiene 7 cromos y tiene 3 menos que José. ¿Cuántos tiene José?

Medida

De P-3 a 2.º, evaluaremos la medida de longitud. Para pasar esta prueba, utilizaremos un juego de tiras de cartulina con las medidas siguientes:

- 2 tiras de 25 cm por 2 cm.
- 3 tiras de 22,5 cm por 2 cm.
- 2 tiras de 22 cm por 2 cm.
- 3 tiras de 21 cm por 2 cm.

1. Colocamos el juego de tiras sobre la mesa. Damos una al niño o a la niña y le pedimos:
   - «Busca una que sea igual de larga que ésta».
   - «¿Cómo sabes que es tan larga como ésta?».
2. Ponemos, por separado sobre la mesa, dos tiras (de 1, 5 cm de diferencia de largo) y pedimos:
   - «¿Cuál es más larga?».
   - «¿Cómo lo sabes?».
3. Colocamos el juego de tiras sobre la mesa y pedimos:
   - «Pon juntas las que van juntas» (si no lo comprende, le decimos: «las que son igual de largas»).
4. Damos al niño una tira de cada medida y una de repetida y le pedimos:
   - «Ordena estas tiras de la más larga a la más corta» (si no es capaz de hacerlo, quitamos la tira repetida).
5. Le formulamos las siguientes preguntas:
   - «¿Cómo es de largo un metro?».
   - «Esta clase tiene 8 de largo; 8 qué?».
   - «De Berga a Guardiola hay una distancia de 19; 19 qué?».
   - «Esta hoja mide 28 de largo; 28 qué?».
6. Le damos una caja de forma prismática y le pedimos que mida con una cinta métrica el largo, el alto y el ancho. Cuando lo ha hecho, le proponemos que escriba el resultado en una hoja.
   Presentamos los problemas 7 y 8 siguientes escritos en una hoja, los leemos en voz alta para aseguramos que entiende el enunciado y le pedimos que escriba la respuesta.
7. «Juan es albañil: tiene que construir una pared de 10 metros de alto. Ayer construyó 2 metros; hoy, 5 y mañana la quiere terminar. ¿Cuántos metros de pared deberá construir mañana?».
8. «El padre de Javier tiene una escalera de 8 metros de alto. El de Luis, una de 5 metros. ¿Cuál es más larga? ¿Cuántos metros tiene más?».

A partir del ciclo medio de primaria

La prueba del ciclo medio y superior será básicamente escrita y la organizaremos en función de la edad del alumnado y del nivel que más o menos esperamos que tenga.

- En el apartado de números, pediremos al alumno o a la alumna que nos escriba y nos lea una serie de números naturales que le dictaremos. Empeza-

remos por aquellos más sencillos (24, 169, 208, 1025...) y, a medida que los resuelva correctamente, iremos ampliando los números hasta seis cifras. También observaremos si sabe ordenar algunas cifras. Esto nos permitirá saber si un alumno ha consolidado o generalizado el funcionamiento de la serie numérica.

Nos fijaremos especialmente en si se atasca o duda en algunos números, cómo resuelve el cambio de decenas, centenas, etc. y también si sabe utilizar correctamente el cero cuando indica falta de decenas o de centenas. Con los números decimales, haremos lo mismo. Trabajaremos hasta las milésimas. También podemos optar por comprobar si el alumno sabe localizar los números sobre una recta numérica.

Trabajaremos solamente con fracciones sencillas: pediremos al alumno que escriba 1/2, 1/3, 2/4... y que lo represente, por ejemplo, sobre una cuadrícula. Nos interesa saber si compara fracciones, si entiende las equivalencias. Por ejemplo: le presentamos dos pasteles y le pedimos que pinte algunos trozos de cada uno de manera que sean equivalentes.

A continuación podemos extender sobre la mesa las monedas de euro y los billetes de 5 y 10 euros para comprobar si conoce su valor y si sabe las equivalencias (por ejemplo: «¿Cuántas monedas de 50 céntimos de euro deberías coger para tener 1 euro?»).

- En el apartado de operaciones, debemos preparar una hoja con diferentes algoritmos. Empezamos por aquellos que esperamos que los alumnos sepan resolver y, si los resuelve correctamente, avanzamos hacia otros más difíciles (en el apartado de operaciones, damos orientaciones para determinar el grado de dificultad). Podemos observar si sabe operar con números naturales, con números enteros y con fracciones y números decimales.

  En alguna de las operaciones podemos pedirles que comprueben el resultado con la calculadora; de esta forma obtendremos información sobre el uso que hacen de ella.

  Comprobamos que saben las tablas de multiplicar y añadimos algunas operaciones sencillas de cálculo mental que nos darán información de la rapidez, la seguridad y las estrategias que utilizan.
- Procuramos realizar las medidas de manera directa. Por ejemplo:
  - «Coge el metro y dime qué medidas tiene esta mesa».
  - «Si vas a comprar aceitunas para comer, ¿qué cantidad pedirías?».
  - «¿Cuántos días hay en un trimestre?».

  También nos interesa saber si conoce el reloj, tanto el digital como el analógico. Podemos utilizar un par de relojes distintos y pedirle, por ejemplo:
  - «¿Qué hora es?».
  - «Coge el reloj y pon las once y cuarto».

  También podemos utilizar dibujos.
- Para valorar los problemas, damos una hoja escrita al alumno con 3 o 4 problemas, le pedimos que los lea y nos aseguramos de que ha comprendido los enunciados. A continuación, le pedimos que resuelva los problemas escritos de la manera que sepa. Al terminar, le preguntamos cómo lo ha hecho. Obser-

varemos si es capaz de entender el resultado y si sabe comprobarlo haciendo un cálculo aproximado. Empezaremos por aquellos problemas más sencillos y significativos para ellos.

Tablas de registro

A continuación, presentamos diversas tablas que permiten registrar el nivel de aprendizaje de los alumnos en matemáticas. Algunas han sido transcritas de Bonals y otros (2002).

Como hemos avanzado, para los alumnos de educación infantil y de ciclo inicial de primaria, hemos optado por unas tablas diferenciadas: números, operaciones, medida y problemas. Para el alumnado a partir de ciclo medio, hemos englobado en una sola tabla los aspectos más significativos que valoraríamos en aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje de las matemáticas.

Las tablas permiten registrar el nivel de aprendizaje de las matemáticas de los alumnos de manera individual y, al mismo tiempo, poder hacer un seguimiento detallado de aquellos con dificultades de aprendizaje en esta área.

Para tabular los niveles de los alumnos, escribimos la fecha en el apartado «Fecha de valoración». Cuando el ítem está conseguido anotamos + y los dejamos en blanco cuando aún no lo han resuelto correctamente. Anotamos las observaciones en el apartado correspondiente.

Queríamos agradecer la ayuda y las orientaciones que nos han ofrecido M.ª Antònia Canals y Montserrat Torra en la elaboración de este capítulo. También, la valiosa colaboración de la escuela Sant Llorenç de Guardiola.

Serie n
Alumn

Curso	
P-3	
P-4	
P-5	
1.º	
2.º	
Observaciones	

Serie numérica. Individual

Alumno o alumna: .....

Curso	Ítems		Fecha de valoración		
P-3	Cuenta hasta 3.				
	Cuenta hasta 3 objetos.				
	Ordena hasta 3.				
P-4	Cuenta hasta 5 a partir del 1.				
	Cuenta hasta 5 objetos.				
	Ordena hasta 5.				
	Lee hasta el 5.				
P-5	Cuenta hasta 20.	A partir del 1.			
		A partir de otro número.			
	Cuenta hasta 10 objetos.				
	Ordena hasta 10.				
	Lee hasta 10.				
	Escribe hasta 10.				
	Cuenta hacia atrás desde 5.				
1.º	Cuenta hasta 100.	A partir del 1.			
		A partir de otro número.			
	Cuenta hasta 30 objetos.				
	Ordena hasta 30.				
	Lee hasta 100.				
	Escribe hasta 100.				
	Cuenta hacia atrás desde 20.				
	Cuenta de 2 en 2 hasta 20.				
2.º	Cuenta hasta 1.000.				
	Lee hasta 1.000.				
	Escribe hasta 1.000.				
	Ordena hasta el 1.000.				
	Cuenta hacia atrás desde 100.				
	Cuenta de 2 en 2 hasta 100.				
	Cuenta de 5 en 5 hasta 100.				
	Cuenta de 10 en 10 hasta 100.				
	Cuenta de 100 en 100 hasta 1.000				
Observaciones:					

Problemas de suma y resta. Individual

Alumno o alumna: .....

Curso	Tipo de problema	Incógnita	Números hasta	Realización			Fecha de valoración		
				Material	Cálculo mental	Representación			
P-3	Aumento	Estado final	3						
	Disminución								
P-4	Aumento	Estat final	5						
	Disminución								
	Combinación	Todo							
P-5	Aumento	Estado final	10						
	Disminución								
	Combinación	Todo							
	Comparación con *más que*	Diferencia	5						
	Comparación con *menos que*								

Observaciones:

Proble
Alumn

Curso	T pr
1.º	Aume
	Dism
	Comb
	Comp con
	Comp con *que*
2.º	Aume
	Dism
	Comb
	Comp con
	Comp con *que*
	Comp con
	Comp con *que*

Observaciones

Problemas de suma y resta. Individual

Alumno o alumna: .....

Curso	Tipo de problema	Incógnita	Realización				Fecha de valoración		
			Material	Cálculo mental	Repre-sentación gráfica	Algorit-mo			
1.º	Aumento	Estado final							
		Transformación							
	Disminución	Estado final							
		Transformación							
	Combinación	Todo							
		Una parte							
	Comparación con *más que*	Diferencia							
	Comparación con *menos que*								
2.º	Aumento	Estado final							
		Transformación							
		Estado inicial							
	Disminución	Estado final							
		Transformación							
		Estado inicial							
	Combinación	Todo							
		Una parte							
	Comparación con *más que*	Diferencia							
	Comparación con *menos que*								
	Comparación con *más que*	Cantidad mayor							
	Comparación con *menos que*	Cantidad menor							

Observaciones:

Operación de sumar. Individual

Alumno o alumna: .....

Curso	Modalidad de resolución	Ítems		Fecha de valoración		
P-3	Material	Suma números hasta el 3.				
P-4	Material	Suma números hasta el 5.				
	Mentalmente	Suma números hasta el 5.	$N + 1$			
			$N + M$			
P-5	Material	Suma números hasta el 10.				
	Mentalmente	Suma números hasta el 10.	$N + 1$			
			$N + N$			
1.º	Dedos	Suma números hasta el 10 ($N < 10$).				
	Mentalmente	Suma números hasta el 10.				
		Suma números hasta el 20.	$N + 1$			
			$N + N$			
	Algoritmo (operaciones escritas)	Suma números hasta el 100 sin llevar.				
		Suma números hasta el 100 llevando.				
		Sitúa correctamente los sumandos en el algoritmo (con el mismo número de cifras).				
2.º	Mentalmente	Suma números hasta el 20.				
		Suma números hasta el 100. N = múltiplo de 10	$N + M$			
			$N + N$			
	Algoritmo (operaciones escritas)	Suma números hasta el 1.000 llevando.				
		Sitúa correctamente los sumandos en el algoritmo.				

Observaciones:

Operación de resta. Individual

Alumno o alumna: .....

Curso	Modalidad de resolución	Ítems		Fecha de valoración		
P-3	Material	Resta números hasta el 3.				
P-4	Material	Resta números hasta el 5.				
	Mentalmente	Resta números hasta el 5.	$N - 1$			
P-5	Material	Resta números hasta el 10.				
	Mentalmente	Resta números hasta el 10.	$N - 1$			
		Resta números hasta el 5.	$M - N$			
1.º	Dedos	Resta números hasta el 10.				
	Mentalmente	Resta números hasta el 10.	$N - 2$			
	Algoritmo (operaciones escritas)	Sitúa correctamente el minuendo y el sustraendo en el algoritmo (con el mismo número de cifras).				
		Resta números hasta el 100 sin llevar.				
2.º	Dedos	Resta números hasta el 20.				
	Mentalmente	Resta números hasta el 10.				
		Resta 10 a un número de 2 cifras.				
	Algoritmo (operaciones escritas)	Sitúa correctamente el minuendo y el sustraendo con diferente número de cifras.				
		Resta números hasta 1.000 llevándose.				

Observaciones:

Medida de longitud. Individual

Alumno o alumna: .....

Curso	Ítems		Fecha de valoración		
P-3	Compara longitudes muy diferentes.	*Más largo que*			
		Más corto que			
		Tan largo como			
P-4	Compara longitudes parecidas.	*Más largo que*			
		Más corto que			
		Tan largo como			
P-5	Inicia clasificaciones de longitudes.				
	Inicia ordenaciones de longitudes.				
1.º	Clasifica longitudes.				
	Ordena longitudes.				
	Mide objetos con instrumentos convencionales (regla, metro, cinta métrica).				
2.º	Conoce aproximadamente la longitud de un metro.				
	Identifica la longitud, la altura y la anchura de objectes de tres dimensiones.				
	Resuelve problemas de suma y resta con unidades de medida y escribe la respuesta con número y unidad.				

Observaciones:

Evalu

Alum

Contenido
Números
Operacione
Medida
Problemas
Observacione

Evaluación de matemáticas (a partir de ciclo medio). Individual

Alumno o alumna: .....

Contenidos	Ítems	Fecha de valoración		
Números	Lee, escribe y ordena números naturales hasta el...			
	Lee, escribe y ordena números decimales.			
	Escribe, lee y compara fracciones sencillas.			
	Conoce el sistema monetario y lo utiliza.			
Operaciones	Opera con números naturales. . Suma llevando.			
	. Resta llevando.			
	. Multiplica por una cifra.			
	. Multiplica por más de una cifra.			
	. Divide por una cifra.			
	. Divide por más de una cifra.			
	Opera con números enteros.			
	Opera con números fraccionarios y decimales. Entiende el concepto.			
	Calcula porcentajes.			
	Conoce las tablas de multiplicar.			
	Calcula mentalmente.			
	Utiliza la calculadora.			
Medida	Conoce y utiliza las unidades de medida de longitud.			
	Conoce y utiliza las unidades de medida de capacidad.			
	Conoce y utiliza las unidades de medida de peso.			
	Conoce y utiliza las unidades de medida del tiempo (hora, minutos y segundos).			
Problemas	Resuelve problemas de suma y de resta.			
	Resuelve problemas de multiplicar.			
	Resuelve problemas de dividir.			
	Resuelve problemas de operaciones combinadas.			
Observaciones:				

Bibliografía

ALCALÁ, M. (2002): *La construcción del lenguaje matemático.* Barcelona. Graó.
ALSINA, C. y otros (1995): *Ensenyar matemàtiques.* Barcelona. Graó.
BARODY, A.J. (1994): *El pensamiento matemático de los niños.* Madrid. Visor.
BASSEDAS, E. y otros (2000): *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya.* Barcelona. Graó.
BATLLE, I.; SERRA, T.; TORRA, M. (1995): *Matemáticas a la carta.* Barcelona. ICE de UAB.
BONALS, J. y otros (2002): *Evaluación del aprendizaje.* Barcelona. ISEP.
– (2003): *Avaluar l'aprenentatge (de 3 a 7 anys).* Barcelona. Graó.
CANALS, M.A. (1989): *Per una didàctica de la matemàtica a l'escola.* Vic. Eumo.
– (2000): *Viure les matemàtiques de 3 a 6 anys.* Ed. Rosa Sensat. Colección «Temes d'Infància», volumen 35
CODINA, R.; ENFEDAQUE, J.; MUMBRÓ, P.; SEGARRA, Ll. (1992): *Fer matemàtiques.* Vic. Eumo.
COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (1990): *Desarrollo psicológico y educación I, II, III.* Madrid. Alianza.
KAZUKO, C. (1985): *El niño reinventa la aritmética.* Madrid. Visor.
MARTÍNEZ, J. (1991): *Numeración y operaciones básicas en la educación primaria.* Madrid. Escuela Española.

1

Ap
de

Anton
Univer

Intr

Las m
plataformas
cepcionalida
ciones conc
elementos q
explicativas
superdotacio
nera más exp
el funcionam
ción. En efec
sonas con a
concretados
–y, con frec
de estos fen

A pesar
han sido rea
cas. La más p
En estas apro
ción, hacien
medido. Esta
ateórico en e
se encuentra
mucha más i

16

Aproximación a la evaluación de la superdotación y los talentos

Antoni Castelló
Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

Las máximas expresiones del intelecto humano son, a su vez, una de las plataformas más ilustrativas para comprender el funcionamiento mental general. Excepcionalidad, maduración cerebral, aprendizaje, implicación, desarrollo, manifestaciones conductuales o rendimiento académico son algunos de los principales elementos que interactúan entre ellos, produciendo estructuras complejas pero muy explicativas de la cognición humana. Al describir estas estructuras y actividades, la superdotación y las diversas formas de talento permiten poner de manifiesto de manera más explícita pautas de interacción comunes y, en este sentido, compartidas con el funcionamiento intelectual normal o, incluso, con el de los casos de discapacitación. En efecto, aunque se pueden establecer algunos rasgos diferenciales de las personas con altas capacidades, éstos son fruto de mecanismos y procesos comunes, concretados en configuraciones extremas, de manera que no resulta necesario —y, con frecuencia, sí contraproducente— apelar a explicaciones restringidas o locales de estos fenómenos.

A pesar de ello, muchas de las aproximaciones a la superdotación y al talento han sido realizadas desde perspectivas muy simplificadas y, en ocasiones, anacrónicas. La más popular y clásica se refiere a un determinado rango de puntuaciones CI. En estas aproximaciones, se identifica la alta capacidad con el resultado de la medición, haciendo valer dicha medición por el proceso subyacente supuestamente medido. Esta situación quizá tuviera cierto sentido en el período de pragmatismo ateórico en el que se crearon estos tests intelectuales (primer tercio del siglo XX), pero se encuentra completamente fuera de lugar en la actualidad, ya que disponemos de mucha más información acerca del funcionamiento mental humano, a la vez que se

ha podido poner a prueba hasta dónde llegan los instrumentos de medida: qué miden y qué no, qué bondad predictiva muestran o qué confianza podemos depositar en un resultado puntual. De este modo, las medidas formales más habituales (es decir, los tests) constituyen un indicativo que hay que emplear con bastantes precauciones ya que no suelen ser demasiado fieles a las calificaciones que sus títulos sugieren. Por ejemplo, bajo la denominación de «inteligencia general» aparecen una serie de instrumentos que evalúan diversas vertientes del razonamiento lógico abstracto. Entonces, la supuesta generalidad de la inteligencia evaluada (o sea, que se utilice en cualquier forma de actividad inteligente) queda circunscrita a aquellas situaciones en las que se haga uso de un razonamiento lógico preciso y esencialmente desvinculado del significado de la información procesada. En consecuencia, no es de extrañar que esta forma de inteligencia sea un mal predictor de la competencia social de una persona o bien de la capacidad de encontrar, entre un conjunto de sinónimos, el que tenga una dimensión poética más marcada. Como es evidente, considerar que estas actividades no precisan inteligencia es, para decirlo suavemente, un tanto ingenuo.

Ahora bien, también es cierto que uno de los ámbitos en los que más se trabajó para validar estos instrumentos de medida fue el entorno académico; mayoritariamente, el de la primera mitad del siglo xx. Pueden destacarse algunos aspectos del mismo: se trataba de un contexto escolar clásico, en el cual el aprendizaje consistía en memorizar grandes cantidades de información descontextualizada, habitualmente organizada en categorías lógicas, y en dicho contexto se acostumbraba a solicitar, aparte de recuperar los datos memorizados, que se hiciera un uso igualmente lógico de los mismos (por ejemplo, realizar deducciones o implicaciones). En cierta medida, estas actividades siguen estando presentes en las tareas escolares actuales, a pesar de que se han incluido una serie de elementos complementarios (significación, individualización, formas alternativas de representación) bastante alejados de los procesos medidos por aquellos instrumentos, lo que ha hecho disminuir su bondad de predicción. A pesar de ello, la diferencia más importante es que, hoy en día, no sólo se constata esta mayor o menor bondad predictiva, sino que se enfatiza el porqué de la misma: la predicción del rendimiento académico por parte de un test determinado se fundamenta en la estimación de procesos (intelectuales, en estos casos) que también se utilizan en el aprendizaje académico o, de manera más precisa, en las formas de evaluación de dichos aprendizajes (como ejercicios, exámenes o trabajos). Por lo tanto, no estamos hablando de pequeños cambios de planteamiento sino que, justo al contrario, se ha producido un cambio conceptual profundo. Ya no se trata de que los tests y ciertas actividades (como el aprendizaje escolar) compartan una entidad ambigua y nebulosa (la supuesta «inteligencia general») sino que comparten procesos específicos y tipos determinados de información. Por ejemplo, la razonable bondad de predicción del rendimiento académico deviene escasa cuando se predice la competencia profesional. ¿Acaso dejamos la inteligencia arrinconada cuando pasamos del entorno académico al profesional? No parece una explicación demasiado verosímil. Lo que sucede en la mayoría de entornos profesionales es que se trabaja con información contextualizada, con significados específicos, con convenciones y fórmulas implícitas; el objeto de la actividad profesional pocas veces es organizar lógicamente un material determinado en la memoria para reproducirlo en un examen,

sino organizar la información de que se dispone de cara a su utilización aplicada. Y la coordinación con equipos humanos se convierte en un factor crítico en buena parte de las profesiones. Ello comporta que los procesos medidos por los tests clásicos tienen un papel mucho más moderado y, en cambio, procesos como los descritos no forman parte del rango evaluativo de dichos tests.

Los aspectos apuntados en los párrafos anteriores constituyen uno de los núcleos centrales que más errores conceptuales ha inducido en la representación de la inteligencia humana y, derivadamente, en la explicación tanto de la discapacidad intelectual como de los casos de superdotación y talento. Un marco conceptual defectuoso conduce a razonamientos defectuosos y a la generación de mitos y creencias, por otro lado facilitadas por la trascendencia social de las cuestiones relacionadas con la inteligencia.

La intervención —sea escolar o de cualquier otra índole— que se fundamenta en estos marcos erróneos tiene pocas posibilidades de éxito y, con frecuencia, introducirá vías de actuación poco adecuadas, sino contraproducentes. Por ejemplo, uno de los tópicos (erróneo) acerca del CI indica que las personas con CI elevado tienen dificultades de socialización. Pero no es cierto: más bien, *algunas* de las personas con CI elevado tienen dificultades de socialización, en la misma proporción en que, en cualquier rango de puntuación CI, se encuentran algunos individuos con dificultades de socialización. Unos y otros suelen corresponderse con casos de inteligencia social discreta (o escasa) teniendo esta forma de inteligencia una presencia nula en las pruebas de CI, por mucho que se las denomine de «inteligencia general». Si se considera —erróneamente— que estas dificultades están *causadas* por el CI de manera inexorable, se bloquea la posibilidad de compensarlas y, en todo caso, de optimizar un aspecto deficitario del perfil intelectual de aquellas personas que presentan una elevada inteligencia académica y una baja inteligencia social. Simultáneamente, es probable que se realice un razonamiento tan sesgado como el de considerar que la falta de competencia social en los casos de CI elevado es debida a una característica intrínseca de los mismos, mientras que los casos que muestran una baja competencia social, pero con un CI medio o bajo, sea por las limitaciones en su inteligencia general. Estas inconsistencias se pueden paliar con una representación teórica cuidadosa y con actuaciones coherentes con la misma.

Este capítulo se refiere al establecimiento de los marcos de conocimiento que permiten guiar tanto la evaluación como la intervención en los casos de altas capacidades. Se empezará haciendo referencia a algunos aspectos conceptuales vinculados con la inteligencia y sus manifestaciones excepcionales. Se trata de rasgos conceptuales centrales a la hora de representar la superdotación, el talento o cualquier otra configuración intelectual de manera precisa, ya que, habitualmente, las representaciones de este campo conceptual suelen ser intuitivas y erróneas. Seguidamente, se hará referencia a la dimensión evolutiva del desarrollo intelectual y de sus manifestaciones, aspecto que tiene una especial relevancia en las altas capacidades, las cuales requieren de procesos de construcción complejos y, normalmente, bastante dilatados en el tiempo. También son de especial importancia fenómenos colaterales (como la precocidad, la estimulación sistemática o la adquisición de destrezas) que muchas veces se confunden con las altas capacidades y conducen a diagnósticos

desafortunados. Una vez enmarcadas estas cuestiones, se planteará el protocolo de evaluación, ponderando la información que se puede obtener de diversas fuentes, así como los mecanismos básicos de razonamiento, valorando simultáneamente el conjunto de informaciones y sin perder de vista las posibilidades de intervención.

Inteligencia, superdotación y talentos

Superdotación y talento son fenómenos de naturaleza intelectual. A pesar de que pueda parecer una obviedad, la afirmación anterior suele quedar enmascarada por aproximaciones en las cuales los casos de excepcionalidad intelectual son tratados como una especie de síndrome —casi una mutación— en el cual se utilizan reglas propias y diferenciadas, igualmente excepcionales. Pero éste no es el caso: se trata de situaciones en las que funcionan los mismos mecanismos intelectuales que actúan en cualquier otra configuración, si bien se ponen de manifiesto algunas circunstancias menos frecuentes, fruto de las configuraciones específicas. En todo caso, saltarse la referencia al funcionamiento intelectual (o darla por supuesta) acostumbra a ser una omisión de la cual se derivan una serie de malentendidos que acaban distorsionando las acciones que se pretenden realizar.

Puesto que la inteligencia y sus manifestaciones tienen un fuerte arraigo en la cultura popular, es de esperar que se trate de un concepto «gomoso» del cual todo el mundo tiene alguna noción y que se utilice de manera flexible, llena de convenciones *ad hoc*, y sin demasiadas preocupaciones por un uso riguroso del concepto. Nótese que esto sucede con un buen número de conceptos (muchos de ellos vinculados con el mundo de la educación, por cierto) los cuales la mayor parte de las personas considera que conoce bien y usa con confianza (motivación, aprendizaje, vocación, evaluación, etc.). Por ejemplo, casi cualquier persona se atrevería a hablar sobre aprendizaje o enseñanza y, en algunos casos, incluso aducirían que su experiencia como alumnos dentro del sistema educativo los capacita perfectamente para tomar decisiones bien fundamentadas sobre estas materias. Sin lugar a dudas, esto no sucede con otros conceptos, quizá menos populares, o bien menos autorizados socialmente como conocimiento de opinión: será bastante difícil encontrar conversaciones de sobremesa sobre las propiedades cuánticas de determinado elemento o manifestaciones al estilo de «...hace cuarenta y seis años que me late el corazón, por lo que estoy capacitado como experto cardiólogo». A pesar de ello, que se tenga la sensación de conocer —y puede que de dominar— un contenido concreto no es garantía de que así sea. Es más, resulta bastante frecuente que el conocimiento disponible sobre el aprendizaje sea tan (o tan poco) sólido como el que se dispone sobre el funcionamiento del corazón. En la mayoría de los casos, este conocimiento tiene la forma de *teoría implícita* o creencia, acumulando numerosas inexactitudes, carencias o datos erróneos. A pesar de que, en general, permite funcionar mejor que si no se tuviera ningún conocimiento, constituye una frágil fundamentación de cualquier actividad seria.

En el caso de la inteligencia, se produce esta situación de manera acentuada, utilizándose múltiples definiciones según la conveniencia del momento y omitiendo

aspectos definitorios que dotan de la máxima flexibilidad a su uso. Por ejemplo, pueden perfectamente coexistir en un mismo texto definiciones como *capacidad de adaptación, conocimiento académico* (eso que hemos oído tantas de veces de «yo no soy inteligente porque no tengo estudios») o bien *dominio de determinadas áreas* («Hay que ser muy inteligente para entender las matemáticas», lo que implícitamente también implica «... y no un bobo como Shakespeare o Picasso, que no utilizaban los números»...). Todas estas definiciones contienen errores u omisiones fundamentales, pero pueden usarse de manera alternativa según el momento y la situación cultural. No obstante, es evidente que de este modo no se puede realizar un acercamiento riguroso (y ya no digamos científico) a ningún objeto de conocimiento, dado que la flexibilidad de uso se convierte en imprecisión y ambigüedad.

Uno de los aspectos nucleares de este conocimiento implícito hace referencia al singular: una sola inteligencia. Si se tiene —sea lo que sea esta inteligencia—, se utiliza para todo y, si no se tiene, se echa de menos en cualquier circunstancia. Al no funcionar de manera rigurosa, se puede emplear esta especie de comodín maravilloso en cualquier situación. Representa que las (afortunadas) personas que disfrutan de la inteligencia no han de encontrar problema alguno que no puedan superar con esta suerte de varita mágica, mientras que las (desgraciadas) que tienen poca inteligencia toparán con infinitud de escollos, sea cual sea la actividad que desempeñen. Más allá de que esta aproximación no tiene nada que ver con la realidad, se aprovecha del principio de economía cognitiva que postula que un solo elemento, cuanto más flexible mejor, resulta más cómodo y funcional que un grupo de elementos más precisos. En términos de lenguaje común, verbos como *joder* o *enrollarse* tienen exactamente esta misma función de comodín y se ajustan perfectamente al principio de la economía mental. Pero cualquiera de estas situaciones no es, ni mucho menos, una razón que valide un concepto, sino más bien lo contrario.

Para delimitar el campo conceptual de la inteligencia, es necesario referirse a sus componentes característicos y exclusivos: la manipulación de representaciones (o, lo que es lo mismo en términos ingenieriles, el procesamiento de información simbólica). En efecto, toda actividad intelectual está relacionada con representaciones (pensamiento, actividad mental) y algún tipo de operación sobre las mismas (relación con otras representaciones, transformación, derivación de consecuencias, etc.). La naturaleza de estas representaciones es simbólica en la medida en que no se manipulan los objetos físicos representados, sino ciertos equivalentes internos de los mismos. Sin embargo, hay que prestar atención a un punto fundamental: manejamos formas distintas de representaciones, las cuales no son equivalentes entre ellas. Por ejemplo, podemos representar un determinado espacio (digamos que una habitación) de manera figurativa, reconociendo su imagen, de manera verbal, de manera geométrica-cuantitativa (con distancias y ángulos), de manera emocional (confortable, fría) o de manera motriz, en función de las actividades que efectuamos en dicha habitación, entre otras. Es evidente que no se trata de representaciones equivalentes ni intercambiables, sino que cada una de ellas comportará algunas ventajas e inconvenientes representacionales. Para poner el caso, saber que cierto espacio es confortable nos ayuda poco a determinar si cabrá en el mismo un armario que queremos comprar. La combinación de representaciones de diferente tipo propicia una noción

más completa (a pesar de que también más compleja) del objeto en cuestión. Al mismo tiempo, cada forma de representación tiene formas características de manipulación: podemos medir la superficie fácilmente a partir de la representación geométrica-cuantitativa, de manera menos precisa a partir de la representación figurativa o de la verbal y será inútil intentarlo a partir de la representación emocional (en la cual tanto un pequeño estudio como una sala de conferencias pueden ser sentidas como confortables). Esta situación comporta que la inteligencia de una persona estará constituida por un conjunto de recursos de representación, asociados cada uno de ellos a uno de posibilidades de manipulación. Y no disponemos de ninguna garantía de que las representaciones que se realicen sean de igual calidad o que puedan manipularse con eficacia similar. Más bien al contrario: la misma arquitectura cerebral comporta distribuciones poco equivalentes de oxígeno, glucosa y neurotransmisores, propiciando un funcionamiento más eficaz y fiable de determinadas áreas, en detrimento de otras (véase el excelente y breve capítulo de Geschwind, 1987).

Como consecuencia, la descripción de los recursos intelectuales de cualquier persona, dándoles un formato unitario, es muy poco precisa, mientras que una representación plural de los mismos se ajusta mucho más a la realidad. Para este tipo de descripción, se suele usar la noción de *perfil de recursos diferenciados*, la cual constituye una aproximación mucho más precisa —a pesar de que todavía es reduccionista— que no la presunta inteligencia única, la cual, en el mejor de los casos, es un promedio de los recursos disponibles, realizándose una extraña adición de elementos de naturaleza distinta. Un perfil normal no sería aquel en que todas las formas de inteligencia tienen un valor medio, sino que estaría constituido por algunos

Gráfico 1. Caso 01

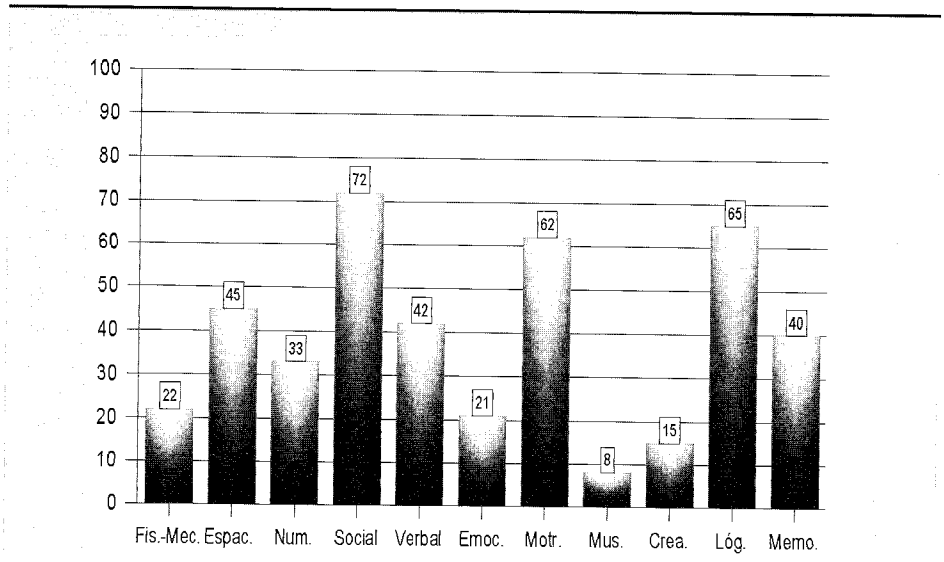
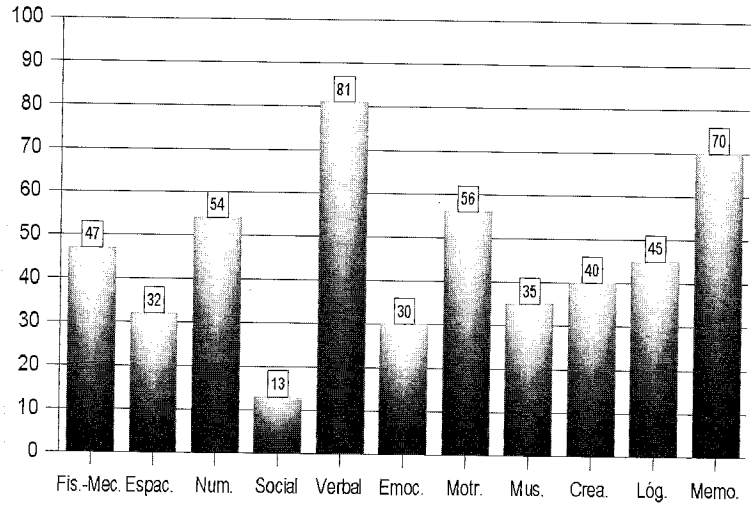


Gráfico 2. Caso 02



grupos de recursos más eficaces y otros menos eficaces. Otro perfil, también normal, no tiene por qué coincidir con el primero, pudiendo perfectamente presentar otros puntos fuertes y débiles. Lo que sí compartirán es que los valores muy altos o muy bajos serán escasos. El gráfico de los casos 01 y 02 muestra esta variabilidad sobre once dimensiones intelectuales, tratándose de dos sujetos normales, pero en absoluto parecidos.

Tal como se sugería más arriba, son pocos los objetos que sólo admiten una forma de representación o manipulación y, habitualmente, no forman parte de la vida cotidiana. Por ello, cualquier perfil normal puede tener una funcionalidad correcta, a pesar de que, al detalle, se puedan apreciar diferencias. Las representaciones individuales discreparán, pero serán en casi todos los casos suficientes como para funcionar sin grandes problemas. Por ejemplo, se podría contemplar la acción de orientarse y llegar a una determinada dirección, realizada por diversas personas: una lo realiza visualizando el mapa y comparándolo con lo que se va encontrando; otra cuenta las bocacalles o desviaciones que ha de encontrar; y una tercera lo hace preguntando varias veces a lo largo del camino. Cada persona se apoya, probablemente, en los recursos de representación y manipulación que mejor le funcionan y gestiona eficazmente la situación. En casos como éste, preguntarse cuál de las maneras de proceder es mejor resulta irrelevante —a pesar de que se podría establecer— ya que lo fundamental es que se consiga el propósito (orientarse y acceder a la dirección, en el ejemplo) utilizando los recursos disponibles. De ahí que el funcionamiento normal sea muy heterogéneo en los mecanismos implicados, a pesar de que sus productos sean bastante regulares. Ahora bien, ciertas situaciones comportan un número de restricciones muy elevado, las cuales limitan una buena parte de las aproxi-

maciones alternativas. Estirando el ejemplo anterior, si la orientación se tuviera que llevar a cabo en un desierto o en una selva, las alternativas de contar desviaciones o preguntar a los transeúntes serían inútiles y, suponiendo que no se dispusiera de recursos tecnológicos sofisticados, la orientación sólo podría sustentarse en los recursos de representación espacial-figurativos, restringiendo enormemente el número de personas que serían capaces de tener éxito en la tarea.

Otra característica genérica del funcionamiento intelectual es que la medida y cuantificación de recursos ha de ser efectuada de manera indirecta. Óptimamente, la realización exitosa de una tarea concreta debería conllevar la ejecución de los mismos procesos mentales. Pero esto raras veces es el caso. Como en el anterior ejemplo de la orientación, suelen existir varios caminos para resolver una misma actividad. De hecho, cuanto más real y significativa es la tarea, más suelen variar las combinaciones de recursos que conducen a su solución correcta. En contraposición, tareas de laboratorio muy acotadas y faltas de significación sí que permiten evaluar de manera suficientemente precisa el tipo de operaciones y representaciones utilizadas, aunque resultan difíciles de generalizar. Esta situación se produce por la propia naturaleza del funcionamiento intelectual, el cual no está orientado a actividades concretas, predefinidas, sino que se ajusta a diferentes situaciones funcionales (para un tratamiento con detenimiento de esta cuestión, véase Castelló 2001). Si pensamos en términos de ajuste a condiciones culturales concretas —que es el principal ajuste intelectual que realizamos los humanos—, encontraremos una variabilidad casi infinita en función del momento histórico y de la ubicación geográfica. Si planteamos, en abstracto, qué es lo que un niño tiene que aprender, nos veremos obligados a situarnos en un entorno cultural e histórico particular. Los instrumentos, las actividades e, incluso, los valores de una cultura son los que establecen qué funciones son relevantes y cuáles no. Según el contexto cultural, se van a propiciar oportunidades facilitadoras para que se articulen unas funciones determinadas y no se construyan otras. Revisando los contenidos curriculares de los últimos cincuenta años en nuestro propio entorno, se puede constatar de qué manera los aprendizajes obligatorios —los que se consideran imprescindibles— han llegado a cambiar. Y si se considera lo que acaban aprendiendo los niños, esté incluido en el currículo o no, el cambio es todavía más intenso. Esta situación se puede abordar porque la mayor parte de los recursos intelectuales son inespecíficos en cuanto a su uso funcional y se acaban combinando entre ellos para poder establecer las funciones útiles, en función de los requerimientos del entorno, siempre que estén disponibles.

Quien ha construido una determinada función demuestra disponer de recursos *suficientes* pare ello. Suficientes no significa óptimos ni compartidos con otras personas que también la hayan construido. Solamente quiere decir que disponía de una serie de formas de representación y manipulación de representaciones suficientemente adecuada para que, combinándolas, pudiera dar lugar a la actividad compleja de que se tratara. Si los recursos articulados son los más apropiados y su articulación es igualmente óptima, el rendimiento de la función construida será también el máximo posible. Cuando esta situación se produce en un conjunto considerable de funciones, se puede hablar de *excepcionalidad intelectual.* Así, cuando los productos generados son sólidamente excepcionales, se puede garantizar que los recursos

elementales implicados y su organización eran idóneos. Sin embargo, para considerar un producto como «sólidamente excepcional», no hay que olvidar que las condiciones en las cuales se consiguen las mejores combinaciones de los recursos disponibles van bastante más allá de las condiciones propias de los entornos escolares. Con frecuencia, los métodos de enseñanza obligan a la adopción de sistemas de funcionamiento que optimiza a algunos casos y penaliza a otros.

En cualquier circunstancia, rendimientos semejantes delatan solamente la disposición de los recursos necesarios para la tarea evaluada, sin que nada garantice que son los mismos. Para mayor complicación, el rendimiento en tareas específicas incluye algunos elementos no intelectuales bastante influyentes: entre otros, competitividad, implicación en la tarea o automatización de destrezas. Además, una función concreta se construye cuando han existido bastantes oportunidades, acompañadas de significación social. Por ejemplo, resulta diáfano que Marie Curie (Maria Sklodowska, de soltera) no fue la única mujer inteligente de su generación. Pero sí que fue de las pocas mujeres de su época que consiguió articular sus recursos en las funciones implicadas en la producción científica de primera línea, superando los numerosos obstáculos sociales y culturales que sufría la mayoría de las mujeres del XIX (y a bien seguro que existían bastantes otras mujeres con configuraciones intelectuales semejantes a las de ella). En su caso, la abundancia de recursos está garantizada, dada la excelencia y complejidad del producto generado, el cual sería inviable con recursos más discretos, por mucha implicación o motivación que se dedicara. Pero, al mismo tiempo, estas dimensiones no intelectuales son componentes imprescindibles para las manifestaciones de alto nivel. Por otro lado, el caso citado ilustra que las mejores configuraciones intelectuales no son fáciles de evaluar, ya que existen pocas situaciones ordinarias que permitan articular estos recursos. Y todavía menos durante la infancia.

Las situaciones que mayor tranquilidad aportan a los mensuradores suelen ser las que tienen un menor acceso a los procesos subyacentes. El control de parámetros de aplicación es una aproximación prudente a la medida, pero, cuando este control comporta, por ejemplo, limitar los procesos evaluados a los que lo pueden ser de manera inequívoca, acostumbra a incluir un muestreo muy pobre de operaciones. Por otro lado, evaluar funciones más complejas aporta una información bastante más veraz, a costa de renunciar a determinados niveles de precisión. Estos aspectos serán comentados con mayor detalle en el apartado dedicado al protocolo de evaluación.

Más allá de la facilidad con que puedan ser medidos, los recursos intelectuales suelen clasificarse en grandes áreas o tipos de representaciones, que constituyen el perfil intelectual. Para poder hablar de una forma específica de representación, hay que adoptar ciertas precauciones. Gardner (1987) propone criterios de carácter neurológico (zonas cerebrales especializadas en cada tipo de representación), funcional (existencia de manifestaciones específicas en nuestra cultura), psicológico (personas con talento exclusivo de cada área), psicométrico y cognitivo (que se puedan evaluar algunas o todas las operaciones implicadas). De manera más abstracta, cualquier forma de representación que disponga de un conjunto de operaciones específico puede ser considerada como una forma de inteligencia. Así, las operaciones que se

realizan sobre cantidades, sobre imágenes, sobre palabras o sobre sonidos no serían extrapolables de un tipo de representación a otro, configurando áreas intelectuales distintas. El propio Gardner propone las siguientes ocho inteligencias:

1. Lingüística.
2. Lógico-matemática.
3. Viso-espacial.
4. Corporal-cinestésica.
5. Musical.
6. Interpersonal.
7. Intrapersonal.
8. Naturalista.

No se trata tanto de una lista exhaustiva como de las formas de representación que han sido investigadas con detenimiento por dicho autor. Por ejemplo, las inteligencias físico-mecánicas (implicadas en la utilización y generación de aparatos y muy frecuentes en las ingenierías o ciertas especialidades médicas) o la inteligencia olfativo-gustativa (representación y manipulación de olores y gustos, en cocina o perfumería) constituyen formas de representación perfectamente válidas, con reglas de manipulación específicas. En cualquier caso, no es tan importante la exhaustividad del recuento como la constatación de un conjunto de formas de representación bien diferenciado. Otros autores, como Guilford (1987), enfatizan la importancia de las formas de manipulación, independientemente de los contenidos. Así, hablarían de formas de inteligencia como la producción divergente (creatividad), la producción convergente (lógica) o la memoria (gestión del almacenaje y la recuperación de informaciones). No es éste un lugar adecuado para valorar estos enfoques, pero sí que se puede poner de manifiesto lo que tienen en común: toda persona dispone de un conjunto de maneras diferenciadas (áreas, inteligencias) para representar y manipular información, esencialmente independientes las unas de las otras.

Para concretar las bases intelectuales de la superdotación y del talento, hay que hacer referencia a la dimensión de generalidad-especificidad que un determinado perfil puede facilitar. Si en un perfil aparecen alguna o algunas áreas a un nivel muy elevado, aquella persona puede consolidar una competencia igualmente elevada en las actividades que impliquen ese tipo de recursos, mientras que el resto de actividades entraría dentro de niveles moderados —o incluso bajos— de competencia. Estaríamos hablando de un caso de *talento simple* y se podrían definir tantos como áreas de actividad intelectual existan. A pesar de ello, son frecuentes las situaciones en las que es necesario combinar diversas áreas intelectuales para producir un funcionamiento eficaz. Situaciones concretas comportan formas de representación y manipulación igualmente concretas, consiguiéndose el máximo rendimiento en los casos en que se dispone de los recursos precisos. A modo de ilustración, el virtuosismo en un instrumento musical sólo se puede conseguir si está presente un extenso conjunto de representaciones de información musical y, también, de representación motriz. Otros recursos (de carácter verbal, cuantitativo o figurativo, por ejemplo) pueden enriquecer la representación, pero aportan muy poco a la ejecución virtuosa, pudiendo incluso entorpecerla (en Gómez y Ro-

dríguez, 1993, se puede encontrar una descripción genérica de las situaciones de talento).

Estas diferencias de rendimiento entre el área o las áreas de talento y el resto de áreas suelen incidir en una descompensación en el funcionamiento intelectual: se funciona con mucha eficacia y comodidad (rapidez, falta de errores, estabilidad) cuando se utilizan los recursos del área de talento, de manera que se consiguen buenas representaciones y se manipulan de manera precisa. En cambio, cuando se emplean otras áreas menos surtidas de recursos, se pone de manifiesto la diferencia de eficacia por contraste con las formas de representación más eficientes. Ello no implica que dichas áreas sean malas, ya que acostumbran a tener valores medios, pero el efecto de contraste hace que sean percibidas por la persona talentosa como ineficientes. De esta manera, los casos con talento tienden a sobreutilizar los puntos más fuertes de su perfil y a subutilizar los *menos* fuertes (nótese que no se han calificado de débiles). Para las actividades que están directamente relacionadas con el área de talento, esta descompensación puede incluso resultar ventajosa, dado que elimina las interferencias de otras formas de representación; pero para el funcionamiento fuera del área de talento, suele producir el efecto contrario: recursos perfectamente adecuados son menospreciados y substituidos por otros inadecuados, por mucho que la persona los domine. Como ejemplificación, un caso de talento numérico puede conseguir un rendimiento fantástico en actividades que impliquen cuantificación (como ciertos aspectos de los análisis económicos) pero, si se ha producido una descompensación, será probable que igualmente intente cuantificar imágenes, palabras, emociones, movimientos, etc. en lugar de utilizar representaciones figurativas, verbales, emocionales o motrices. En estos últimos casos, el dominio de la representación cuantitativa no la hace más idónea para representar este tipo de objetos, comportando importantes errores funcionales. Ésta es la virtud y el defecto de la especificidad.

Por otro lado, la mayor parte de las actividades verdaderamente relevantes son suficientemente complejas como para que no sean abordables desde una sola área, aspecto que limita notablemente la eficacia de los talentos simples, a no ser que formen parte de un equipo en el cual se rentabilicen sus aportaciones y se complementen sus limitaciones.

En una posición de menor especificidad, se encuentran los casos de *talento complejo*. Estas configuraciones usan de manera combinada diversas áreas de talento, de manera que el ámbito en el cual muestran una competencia elevada es más amplio. Puede que el caso más conocido y estudiado sea el del *talento académico*, perfil que combina elevados recursos de tipo verbal, lógico y de memoria. Esta configuración intelectual resulta especialmente ajustada a las actividades de aprendizaje formal, en las cuales la información se presenta, habitualmente, en formato verbal (libros, apuntes, explicaciones docentes, ejercicios, exámenes) y el objeto de las mismas es la consecución del depósito organizado de los materiales en la memoria de quien aprende. Si bien los tres recursos serían útiles por separado, utilizados conjuntamente adquieren mucha más eficacia, propiciando una memoria cargada de información verbal (a punto para ser recuperada y enunciada) con buenas conexiones lógicas (no se trata de aprendizaje memorístico sino comprensivo). Es por eso que esta forma de talento muestra una versatilidad y eficacia inigualables en actividades

escolares (incluyendo las universitarias, por supuesto). En el contexto académico, este perfil dará muestras de competencia general, ya que todas las materias comparten una acción docente verbal, la gestión de la memoria, la organización lógica y formas de evaluación parecidas. Se tendría que dar el caso de formas de representación específicas muy bajas (matemática, figurativa, musical) para que una persona con talento académico topara con dificultades serias en alguna materia. A pesar de esta competencia escolar general, no hay que perder de vista que el entorno escolar no deja de ser un contexto específico. Por ejemplo, las actividades profesionales posteriores a la formación no consistirán en seguir depositando información verbal en la memoria, ni en comprender contenidos sistematizados en manuales. Frecuentemente, será necesario ir más allá de la información de los manuales y probablemente se deberá trabajar con materiales que no serán verbales ni estarán sistematizados. Es en este sentido que seguimos hablando de *talento* (complejo, pero talento) a pesar de que se trate de los casos que con más frecuencia se confunden con los de superdotación, dada la aparente generalidad del buen rendimiento académico. También en talentos complejos, resulta factible la descompensación, especialmente en las actividades que comporten formas de funcionamiento más alejadas de los puntos fuertes, pudiendo llegar a ser tan intensa como en los talentos simples.

El recuento de las formas de talento complejo no depende únicamente de los componentes intelectuales que teóricamente se contemplen, sino que tiene condicionantes de tipo cultural. En efecto, hace falta que exista un ámbito culturalmente significativo en el que cada combinación de recursos pueda ser utilizada. Para ponerlo de manifiesto, podemos contemplar que la combinación de recursos espacial-figurativos y motores que darían lugar al «talento futbolístico» (muy bien cotizado, dicho sea de paso) tendrían muy poco sentido si habláramos de culturas en las que no se practica el fútbol (no queda nada claro a qué podrían dar patadas y cabezazos) o, en nuestra misma cultura, pero antes de la invención de este deporte. No se trata tanto de que no existan personas con una determinada combinación de recursos, sino que deben existir contextos —facilitados por cada cultura— en los que utilizarlos, articulándolos en funciones significativas. El propio talento académico resultaría de muy escasa utilidad si no existieran instituciones de educación formal, como es el caso de las culturas de cazadores-recolectores.

Ésta es una característica genérica del funcionamiento intelectual, el cual dispone de un gran número de recursos que no están directamente orientados a funciones específicas, pero que se pueden combinar con suficiente flexibilidad como para ajustarse a requerimientos concretos del entorno (es decir, de la cultura). Si no existe una demanda significativa desde este entorno, los recursos siguen existiendo en el individuo, pero no están articulados, de manera que resultan de muy baja o nula utilidad. Como consecuencia, si un perfil muestra diversos puntos altos, éstos se podrán combinar en forma de talento complejo siempre que el sujeto se encuentre implicado en un tipo de situación, culturalmente significativa, que propicie su utilización conjunta e integrada. De no darse esta situación cultural o de no implicarse en la misma, lo más probable es que dichos recursos sean utilizados de manera separada para tareas más restringidas constituyendo, en todo caso, un perfil de *talento múltiple* (para una diferenciación exhaustiva de las formas de talento, Castelló y de Batlle, 1998).

El extremo de mayor generalidad en el funcionamiento intelectual está propiciado por el tipo de perfil que aporta recursos de todo tipo, en niveles razonablemente altos, admitiendo todo tipo de combinaciones entre los mismos. Es decir: *todas* las áreas (o formas de inteligencia) presentan un nivel elevado, no existiendo puntos débiles en el perfil. Esta clase de perfil permite representar y tratar con un nivel elevado de eficacia cualquier tipo de información pero, sobre todo, admite cualquier clase de combinación de recursos para ajustarse a situaciones de toda índole, en especial a las de mayor complejidad. La multiplicidad de recursos permite que un mismo objeto sea representado simultáneamente en diversos formatos, obteniendo una representación más rica y, habitualmente, más completa. Ante objetos sencillos (en el sentido en que dependen fundamentalmente de una forma de representación), esto no supone ninguna ventaja especial, pudiendo incluso resultar menos eficaz que el funcionamiento basado en recursos especializados (el del talento simple). Sin embargo, cuando los objetos que hay que representar son más complejos, las representaciones basadas en una sola área de recursos son forzosamente incompletas. Por ejemplo, en términos estrictamente cuantitativos (representación simple), entre las cifras 12.000, 24.000 y 48.000 puede observarse una relación del tipo «ser el doble de». Sin embargo, si no se las considera solamente números sino también dinero (digamos que el salario anual en euros), a pesar de seguir siendo cada una de ellas el doble de la anterior, comportan condiciones de vida bastante diferentes, así como diversas interpretaciones de estatus socioeconómico. La primera cifra seguramente comportara justezas económicas, la segunda probablemente permitiera llegar a final de mes con cierta tranquilidad y la última permitiría algunos lujos. En este sentido, la relación numérica «ser el doble de» no es lo bastante representativa de las implicaciones de carácter social que tienen estas cifras, cuando son tratadas como ingresos, en las cuales cada situación no puede ser interpretada como el doble de la anterior. En consecuencia, un perfil que pueda aportar tanto los componentes cuantitativos como los sociales, de manera coordinada, permitirá ajustar mucho más la representación que genere de este objeto. Evidentemente, se trata de un ejemplo sencillo que solamente combina dos formas de representación y existen numerosos objetos que comportan más áreas implicadas, lo cual supone una complejidad intelectual mucho mayor. Ante estos objetos muy complejos, las diferentes formas de talento producirán representaciones incompletas y solamente los perfiles próximos a la superdotación conseguirán una representación eficaz.

Por otro lado, un perfil en el que todas las áreas presenten un nivel elevado permite articular recursos lo bastante adecuados para cualquier tipo de circunstancia. En estas condiciones, sí que se puede producir un ajuste adecuado tanto al ámbito académico como al profesional, empleando en cada caso la combinación de recursos idónea. Cuando los casos de talento (simple o complejo) afrontan situaciones que escapan de su área de talento, los recursos menos eficientes y las posibles descompensaciones penalizan el funcionamiento de los recursos más potentes. Para poner el caso, la magnífica eficacia de la memoria de un talento académico, cuando gestiona material verbal organizado lógicamente, decae de manera notable si lo que gestiona es información figurativa que no se puede clasificar en términos lógicos. No es que su memoria se haya deteriorado sino que la información que contiene, en el segundo

caso, presenta una representación menos precisa (más errores, elementos incompletos o poco significativos) y una estructura más difícil de gestionar por esa persona. De hecho, es probable que en estos supuestos intente forzar una ordenación lógica que no tienen los contenidos o que procure traducir las imágenes o sus componentes a palabras, las cuales son más cómodas y significativas para el funcionamiento del talento académico. Ninguna de estas acciones mejorará significativamente la representación conseguida sino que, más probablemente, falsearán los objetos representados. Este tipo de clasificaciones verbales forzadas son bastante frecuentes, entre otros casos, en las taxonomías académicas de estilos y períodos artísticos (que suelen encajar muy poco con lo que perciben los propios artistas). Sea como sea, esto seguramente no ocurrirá en los casos en los que todos los recursos permiten una calidad de representación y manipulación homogéneas, propiciando la coexistencia de representaciones de tipos distintos y organizaciones igualmente diferenciadas, en función de la naturaleza del objeto. Consecuentemente, se puede hablar de una capacidad *general* de representación y manipulación, pero no fundamentada en recursos que se pueden aplicar en *cualquier* circunstancia (la supuesta inteligencia general) sino en la disposición de recursos suficientemente variados como para poder ajustarse a *cada* circunstancia.

Sin embargo, una cosa es disponer de recursos adecuados y otra, haberlos articulado eficientemente. El proceso de construcción de funciones requiere de cierto tiempo (habitualmente años) y de la implicación efectiva en las actividades que requieren esas funciones. Por ello, el verdadero potencial de los perfiles de superdotación se suele constatar en edades nada tempranas. Por otro lado, al valorar el rendimiento en contextos restringidos, los perfiles de talento funcionan mejor que los de superdotación. En estos contextos, los casos de talento utilizan los recursos idóneos, mientras que los de superdotación suelen incluir elementos que no mejoran significativamente la representación y, en cambio, aumentan el tiempo de procesamiento (y, por lo tanto, el cansancio y los errores). Ahora bien, cuando aumenta la complejidad y la variabilidad de contextos, los perfiles de talento pierden eficacia, en favor del perfil homogéneo.

Un último punto que conviene considerar —que será tratado con mayor detalle en el apartado de evaluación— es que, mientras que un perfil de talento simple opera con representaciones restringidas pero prácticamente perfectas y es capaz de ejecutar casi todas las operaciones humanamente posibles sobre estas representaciones, a medida que se van combinando recursos de carácter diferente no resulta necesario un dominio tan completo. En todos los casos hacen falta niveles altos, pero la potencia de la combinación de recursos radica precisamente en la acción conjunta. A modo de ejemplo, cuando un talento académico está respondiendo a un examen, su velocidad de recuperación de información de la memoria (ya bastante buena) se ve incrementada por la eficiente organización de los contenidos (la cual reduce mucho el proceso de exploración) y por el formato verbal de los mismos (por lo que no necesita dedicar demasiados esfuerzos a la redacción o enunciación de las respuestas) con lo que consigue una eficacia mucho mayor que la que mostraría un talento simple memorístico, por mucho que su velocidad de recuperación fuera más elevada. Y lo mismo pasaría en comparación con un talento simple verbal o lógico.

Por esta razón, cuanto más compleja es una función, menos exigente es la cantidad de recursos que se necesita, a pesar de mantenerse siempre en valores altos (cuartil superior), ya que el factor principal es que se encuentren bien articulados y que no existan áreas que penalicen a las otras.

Aspectos de desarrollo

Cualquier forma de funcionamiento intelectual pasa por un proceso de desarrollo en el que se solapan aspectos neurológicos con funcionales. A grandes rasgos, los dos motores principales del desarrollo intelectual son la maduración cerebral que, entre otros rasgos, proporciona los recursos básicos de representación y procesamiento (o *microprocesos*) y la construcción de funciones (o *macroprocesos*) que combinan los recursos anteriores en operaciones que son útiles en la interacción con el entorno. La maduración cerebral está determinada por la genética y por interacciones bioquímicas con el entorno, siendo prácticamente insensible a los efectos de estimulación ambientales (con unas pocas excepciones). Contrariamente, la construcción de funciones tiene influencias genéticas muy moderadas al lado del fuerte determinismo ambiental.

Por diversas razones de tipo biológico y funcional, el cerebro humano se encuentra poco formado en el nacimiento, presentando un proceso de maduración con notables cambios que afectan los primeros diez años de vida, estabilizándose entre los doce y los catorce años, como promedio. Se la llama *maduración* precisamente porque no depende de demasiados factores externos de tipo estimular y, en cambio, sigue un programa genético de configuración. Un conjunto de cambios celulares aporta nuevas estructuras y conexiones al cerebro, aumentando sus posibilidades de representar y tratar información. Ciertamente, el tipo de información que maneja el sistema ayuda a propiciar ciertos ajustes (como el lenguaje o algunos aspectos motores), pero el principal cambio madurativo es la progresiva puesta a punto de recursos intelectuales elementales. Éstos tienen poca utilidad por sí mismos ya que están orientados a la construcción de funciones complejas (combinación de recursos) que tengan sentido en el entorno. Como ilustración, unos mismos recursos elementales (de tipo motor, en este caso) se pueden emplear para manejar un pincel, un bolígrafo, unos palitos chinos o un tenedor. La biología no tiene manera de saber cuál de estos instrumentos (u otros) utilizará una persona, de manera que no puede programar un determinado movimiento complejo y se ha de limitar a poner a punto acciones más simples (la pinza, rotaciones de muñeca, movimientos en las articulaciones de la mano...) que se puedan combinar para propiciar la función compleja necesaria en cada entorno. Consecuentemente, una cosa es que se produzca la maduración de recursos elementales y otra bien distinta es que éstos se articulen en funciones útiles. Resulta obvio que la primera es necesaria para que la segunda se produzca, pero la articulación de funciones se puede aplazar indefinidamente en el tiempo... o no llegar a producirse nunca. Las matemáticas que utilizaba la mayor parte de los habitantes de Tarraco, hace unos dos mil años, no llegaban a las que usan los alumnos de doce años en la actualidad. Y no era porque les faltara algo en sus

imperiales cerebros. Tal como sucede hoy en día, los recursos elementales estaban a punto alrededor de los diez años, pero no tenían presiones culturales ni facilitadores que los hicieran articular en funciones útiles, ni éstas eran necesarias para el funcionamiento diario (lo que, en algunos casos, también sucede hoy). Los cerebros de entonces eran idénticos a los actuales y seguían los mismos programas de maduración. Las diferencias, las hemos de buscar en los requerimientos de los entornos físicos y culturales.

Oportunidades, presiones y significación. Cuando una actividad determinada dispone de estas tres condiciones, tiene una elevada probabilidad de que propicie la articulación de recursos para construir funciones ajustadas a la misma. Unos párrafos más arriba aparecía un ejemplo vinculado a la articulación de recursos relacionados con la práctica del fútbol. Sin oportunidades de practicar presiones sociales (como las de imitar a los compañeros) y significación (valoración, igualmente social, gratificación económica) no hay forma de que aparezcan funciones como «tirar-una-falta-de-rosca-colocando-el-balón-en-la-escuadra». No tendría ningún tipo de sentido biológico que una función como ésta estuviera genéticamente programada, entre otras razones porque el fútbol es un producto genuinamente cultural y circunstancial. De manera semejante, detrás de muchos avances científicos, pueden encontrarse connotaciones sociales prácticas (en ocasiones, tan tristes como las vinculadas a las guerras) y lo mismo podría decirse de las aportaciones artísticas (por ejemplo, el barroco no emergió de la mente de creadores que trabajaban en abstracto, sino que estuvo impulsado por el creciente cisma entre católicos y protestantes, con la Iglesia romana como principal mecenas).

Cuando una función concreta es invariante —es decir, garantizada—, la selección natural puede ir ajustándola progresivamente (con frecuencia, durante miles de años) convirtiéndola en un aspecto genéticamente programable (como la locomoción: a excepción de patologías severas, un niño suele tener piernas; el lenguaje: alrededor de cualquier niño se hablará alguna lengua; o el reconocimiento de caras: más claras o más oscuras, con una nariz o unos ojos así o asá, los rostros comparten la misma estructura), pero cuando se trata de formas de funcionamiento culturalmente determinadas —la mayor parte del funcionamiento humano—, las funciones no se pueden preprogramar genéticamente, ya que no es posible conocer a priori cuáles serán útiles en un determinado lugar y momento histórico. Solamente se pueden construir a partir de un conjunto de recursos poco específicos. Es por eso que el repertorio de combinaciones elementales es mucho mayor que el de las funciones que una persona acaba construyendo a lo largo de toda su vida. Estas últimas son, solamente, las que son útiles en su entorno cultural o, en todo caso, las que este entorno ha permitido y cuya construcción ha facilitado (véase el inspirado trabajo de Bruner, 1999). No está garantizado, empero, que personas diferentes dispongan exactamente del mismo equipamiento en términos de recursos básicos. De hecho, suele suceder lo contrario: las condiciones particulares de genética y las externas —bioquímicas— de desarrollo cerebral acaban propiciando combinaciones de recursos elementales bastante diferenciadas. Aunque esto constituye, en la mayor parte de los casos, un obstáculo para conseguir combinaciones satisfactorias de los mismos a fin de propiciar las funciones que llamamos *normales*, es decir, las más comunes den-

tro de cada cultura. Sólo cuando aumenta el nivel de exigencia y requerimos funciones de alto rendimiento o excepcionales, los recursos básicos de los que se dispone devienen un criterio clave.

Por lo tanto, hay que considerar que dos personas distintas no realizan una misma función —digamos que una de dificultad media— del mismo modo. Cada una de ellas utiliza los recursos básicos que tiene activados y las diferencias que podemos observar en su comportamiento (velocidad, fiabilidad, errores, etc.) dependen precisamente de los recursos elementales empleados. Los rendimientos óptimos se producen cuando los recursos que se han articulado son los más adecuados para la tarea, mientras que los rendimientos medios se materializan cuando se dispone de alguna combinación de recursos que resulte suficiente, a pesar de no ser la óptima. Cuando la escasez de recursos es considerable, la función probablemente no se podrá construir, o bien se hará de manera muy precaria, perdiendo eficacia. Nótese que no se trata de una característica compartida que funcione mejor o peor, sino de una manera de combinar los recursos de los que se dispone, combinación que puede propiciar un mejor o peor rendimiento.

Globalmente, pues, el desarrollo intelectual estaría constituido por una secuencia madurativa de activación de recursos básicos y la aparición desde el entorno de una serie de condiciones (presiones, oportunidades, significación) que propicien la combinación de dichos recursos en funciones útiles. El ritmo de maduración, es decir, la cantidad de recursos que están activados en un momento dado, constituye un primer parámetro de análisis. Dado que no es posible que una persona construya una determinada función hasta que no ha activado los recursos elementales necesarios (cualquier combinación que resulte suficiente) el ritmo madurativo será el que determinará el momento mínimo a partir del cual una persona puede articular las funciones (por supuesto, siempre que el entorno lo exija). Formas excepcionales de maduración comportan un ritmo madurativo más rápido, en el caso de la *precocidad*, o más lento, en el del *retraso madurativo.* A pesar de estas diferencias en el ritmo de activación, hay que hacer explícito que no se trata de divergencias en la cantidad de recursos activados, sino que lo distinto es el momento en que se activan. En una comparación aproximada, sería como esperar que un coche que ha sido fabricado en menos tiempo tendrá mejores prestaciones que uno que se ha tardado más en montar. No es difícil intuir que el período de construcción dependerá más de las condiciones industriales y, en todo caso, de su simplicidad mecánica. Las prestaciones de cada vehículo dependerán de su diseño, de los materiales empleados y, de forma bastante crítica, de quién lo conduzca y de qué uso haga del vehículo. En el mismo sentido de esta metáfora, la activación rápida de recursos básicos no garantiza mejores prestaciones intelectuales sino que, como máximo, puede propiciar que se ponga a punto una determinada función (siempre que el entorno lo reclame) un poco antes.

La incidencia de la precocidad, como fenómeno estrictamente evolutivo, comporta una serie de consecuencias en el funcionamiento observable de los niños. Un patrón típico estaría constituido por:

1. La puesta a punto precoz de los recursos elementales.
2. Si el entorno es suficientemente estimulante, estos recursos se articulan en funciones que la mayor parte de personas de la misma edad no puede con-

seguir, dado que todavía no les han madurado los recursos necesarios; consecuentemente, la persona precoz presenta un rendimiento más elevado que la mayor parte de sus compañeros o compañeras.

3. Con el paso del tiempo, el resto de compañeros y compañeras va consiguiendo los recursos básicos (a un ritmo medio) igualando la funcionalidad de la persona precoz, situación que suele ser vivida como una pérdida en el rendimiento de ésta.

Evidentemente, no ha perdido nada, más allá de la ventaja en rapidez madurativa, sino que ha disfrutado de un período en el que estaba mejor equipada en cuanto a recursos activados, regularizándose esta situación unos años después.

No es difícil de imaginar el lamentable efecto que tiene un falso diagnóstico de superdotación o de talento en un caso de precocidad. La «normalización» del rendimiento no es debida ni a la falta de implicación (aunque posible) ni a ningún efecto perverso del sistema educativo.

Es bueno introducir, en este punto, una creencia muy extendida, pero completamente falsa: la de que el desarrollo es un proceso lineal y continuado. Muy al contrario, el desarrollo intelectual normal comporta cambios súbitos alternados con períodos de estabilidad o con otros de crecimiento acumulativo (y puede también incluir alguna que otra regresión). Las diferencias de ritmo son absolutamente comunes, y se producen miles de configuraciones individuales entre personas de una misma edad. En consecuencia, durante la infancia, el rendimiento de un momento evolutivo dado es un predictor muy errático del rendimiento posterior.

La propia organización escolar acostumbra a acentuar este tipo de malentendidos: no hay que olvidar que la programación curricular está fundamentada, por una parte, en criterios de aprendizajes previos y, por otra, en criterios cronológicos, los cuales supuestamente garantizan que los alumnos dispongan de los requisitos (recursos básicos necesarios) para completar el aprendizaje programado. Esta situación acostumbra a distar bastante de la realidad en ambos casos: que un contenido haya sido tratado no implica que esté aprendido (incluso si se han superado las pruebas de evaluación) y buena parte de las funciones que un alumno ha de estar en condiciones de construir a cierta edad son una estimación muy optimista —por no hablar de puro pensamiento mágico— de sus posibilidades reales. En este contexto, aquellos casos que presentan una maduración precoz tienen menos dificultades para construir las funciones que el entorno les demanda y, al mismo tiempo, también menos probabilidades de acumular lagunas de aprendizaje. De este modo, muestran una robustez intelectual, en comparación con sus compañeros y compañeras, que podría conducir a una errónea valoración como altas capacidades.

Hasta que no han finalizado la maduración y la activación de las funciones más comunes, no se está en condiciones de poder empezar a valorar el verdadero potencial intelectual de una persona. Y esto significa, estableciendo un mínimo cronológico bastante arriesgado, a partir de los *doce* años. Antes de esta edad, resulta prácticamente indistinguible un caso de precocidad de uno de altas habilidades, siendo bastante más probable el primero que no el segundo.

La otra cara de la moneda —las condiciones idóneas para articular funciones— también produce efectos paradójicos. En términos generales, que se haya producido la maduración de recursos no es ninguna garantía de que éstos se combinen en una función útil. Las condiciones del entorno son un determinante tan crítico como la maduración de los recursos necesarios. Si considerásemos que el único entorno de un niño es el escolar, sería factible asumir que, aproximadamente, todos comparten una misma situación contextual. Pero, sin embargo, ni los entornos escolares —en un mismo país— son idénticos ni, todavía menos, los entornos familiares comparten condiciones iguales. No se trata de un alegato clasista (de hecho, tiene menos que ver con la clase económica que con la cultural) sino de la constatación de diferencias contextuales, dentro de una misma clase social. Para poner el caso, es bien conocida la diferencia de rendimiento entre los alumnos que utilizan el mismo lenguaje (vocabulario, sintaxis, esquemas argumentales, complejidad de las frases, etc.) en casa y en la escuela y aquellos en los que el lenguaje familiar es claramente discrepante del escolar (las diferencias son en favor de los primeros, por supuesto). La situación es bien simple: cuando coinciden los dos entornos, el número de oportunidades es mucho más amplio y la significación es diáfana; en cambio, cuando no concuerdan, las oportunidades se reparten entre las dos formas de expresión —casi un bilingüismo, aunque sea el mismo idioma— y la significación deviene más ambigua (¿cuál es el entorno más significativo, el de casa o el de la escuela?).

De manera genérica, considerar que el espacio escolar (entre 6 y 8 horas de las 24 de cinco días a la semana, lo que significa entre el 18 y el 24% del tiempo semanal, durante el curso, o entre el 14 y el 18%, a lo largo de un año completo) compensará todo tipo de diferencias extraescolares es, como mínimo, arriesgado. Y esto no sucede para bien y para mal. Cuando el entorno familiar es favorecedor de aprendizajes o de la construcción de funciones, la comparación con los promedios de edad es del todo irrelevante (aparte de injusta con los niños de entornos familiares menos favorecedores). Por ejemplo, un hijo o una hija de padres que se dediquen a la música probablemente dispondrá de diversos instrumentos musicales en su domicilio —digamos que, entre otros, un piano— lo que no es habitual en cualquier casa; seguramente habrá tenido numerosas experiencias de interacción con sus padres en las cuales la música o algún instrumento estaban implicadas (ni que sea por pura imitación del comportamiento adulto); y probablemente habrá escuchado más música en, digamos, sus primeros siete años de vida que la mayor parte de las personas en sus primeros veintiuno. Que un caso como éste tenga un mejor oído o que muestre mejores destrezas —incluso de manera destacada— en algún instrumento quizá no sea tan sorprendente. Ha disfrutado de muchas más oportunidades, presiones bien dirigidas y significación (al menos en el contexto familiar) que la mayor parte de sus compañeros y compañeras. Independientemente de las posibles diferencias genéticas, en esta persona se están articulando recursos compartidos por otros niños de su edad, los cuales no disponen de las condiciones necesarias para dicha articulación. Que alguno de estos casos de estimulación acabe siendo un talento musical es posible, pero la mayoría —la inmensa mayoría— no.

Situando esta misma mecánica en aspectos algo más comunes, tener un entorno familiar en el cual la lectura (o el cálculo, o las referencias al contexto cultural)

sea una actividad habitual constituye un facilitador crítico para que esta función se consolide bien e, incluso, para que lo haga antes de que haya sido suficientemente trabajada en la escuela. Pero no es ninguna demostración de excepcionalidad. Más bien es una muestra de que no sólo se aprende en la escuela. Sigue siendo fácil de intuir que, si la hija de los músicos decide estudiar arquitectura, la facilitación familiar será mucho menos reducida, situándose en unas condiciones semejantes a las de sus compañeros (a excepción, claro, de aquellos que tengan tradición familiar en el ramo, los cuales disfrutarán de algunas ventajas) sin que haya habido ningún cambio en sus recursos intelectuales. Lo mismo sucede con los casos que han aprendido a leer un poco antes o un poco después.

Las situaciones de estimulación tampoco escapan de lo que es el funcionamiento intelectual normal. Utilizar como referencia las funciones que, como promedio, se han puesto a punto en una determinada edad es una aproximación bastante torpe e incompleta. Estos promedios son más un artefacto estadístico que no un parámetro estable. Cambios en el sistema educativo, en los medios de comunicación, en la accesibilidad de ciertos materiales o en la cultura general de un país tienen una incidencia mayor en dicho promedio que no las diferencias intelectuales. Son, pues, puntos de referencia muy poco sólidos para hablar de excepcionalidad en los recursos intelectuales. De nuevo, las comparaciones en términos de funciones construidas solamente se pueden realizar si se garantiza la igualdad de oportunidades, presiones y significación. Y tal como se ha comentado, haber alcanzado un mismo grado académico en la escolaridad obligatoria no es garantía de dicha igualdad. En una línea argumental muy semejante, el tiempo y la motivación dedicados a una tarea concreta propician rendimientos muy distintos, especialmente durante la infancia. Por ejemplo, si se comparan las destrezas en uso de ordenadores de los niños que actualmente tienen diez años con las de sus progenitores a su misma edad, éstas se decantan claramente a favor de los hijos. Y es obvio que no les ha emergido ningún tipo de *inteligencia informática* de la cual no disfrutaran sus padres. Por el contrario, han articulado recursos —compartidos con sus padres— en forma de funciones útiles y ajustadas a las condiciones (de oportunidades, significación y presión) actuales que se lo permiten, cosa que no sucedía en la época en que sus progenitores tenían la misma edad (los ordenadores estaban menos generalizados, no había en la escuela, se utilizaban para tareas más concretas, se tenía menos confianza en los mismos, etc.).

Hay que destacar que la estimulación no siempre es positiva o, en un mismo sentido, que, cuanto antes se construya una determinada función, no garantiza que ésta sea mejor. Recordemos que las funciones se pueden construir a partir de cuando se dispone de una combinación de recursos *mínima*, la cual no tiene por qué ser *óptima*. Es más, considerando que la maduración cerebral y la consecuente puesta a punto de los recursos elementales dura alrededor de 10-12 años, cuanto más tarde dentro de este período se construya una función, más recursos básicos podrán utilizarse. En este caso se suele generalizar erróneamente los modelos del lenguaje (especialmente la pronunciación) y de los aprendizajes motores (nadar, esquiar...) los cuales se encuentran ligados a aspectos esencialmente invariantes del entorno y del cuerpo y disponen de períodos críticos específicos, en los cuales la configuración neurológica parece ser especialmente sensible a las actividades que se realizan. Cier-

tamente, estas funciones se adquieren mejor con una buena estimulación infantil, pero no son extrapolables a las funciones culturalmente dependientes, mucho más arbitrarias y aleatorias, las cuales no tienen un momento preciso de puesta a punto de los recursos básicos, ni tan siquiera un conjunto de recursos especializados en las mismas. Si estas funciones son complicadas, la diferencia entre emplear los recursos óptimos, entre los disponibles por cada persona, o bien los mínimos, puede ser muy notable. Por ejemplo, el aprendizaje precoz de la lectura suele comportar este tipo de situaciones, de manera que leer antes no significa hacerlo mejor sino que fácilmente puede incorporar imperfecciones (que se consideran normales en etapas infantiles) que se perpetúan hipotecando la función lectora final. Reconstruir funciones implica inhibir la que era menos eficaz –aunque más o menos útil– para empezar desde cero, articulando nuevos recursos. No es imposible; sin embargo, cuando la función es compleja, es muy poco probable que se produzca de manera espontánea, requiriendo una reeducación muy trabajosa.

Más allá de los solapamientos, los cuales afectan sobre todo a la identificación de los casos, el desarrollo de funciones complejas necesita también de situaciones complejas reales, poco habituales hasta la edad adulta. En efecto, el entorno infantil y adolescente no suele propiciar situaciones en las que se deban combinar recursos diferentes con niveles elevados de exigencia, al contrario de lo que sucede, por ejemplo, en muchos entornos profesionales. La única forma de talento que se encuentra en un contexto que va adquiriendo complejidad de manera progresiva es el académico, razón por la cual resulta de los más fáciles de identificar. El propio sistema educativo (estudios universitarios incluidos) va aumentando la exigencia en lo que afecta a la cantidad y dificultad de materiales que hay que aprender, de modo que los alumnos se ven obligados a organizar sus recursos de manera cada vez más depurada. De disponer de buenos conjuntos de recursos verbales, lógicos y de memoria, se consiguen funciones muy eficientes para el aprendizaje formal durante la adolescencia. Quizá también en algunos casos de talentos simples, con dedicación muy intensa a su área de talento y complementos extraescolares (musical, deportivo, artístico), se pueden llegar a dar estas condiciones de exigencia y significación por parte del entorno y conseguirse funciones de alto nivel en edades preadultas. A pesar de ello, lo más común es que la combinación de funciones construidas, acumulación de informaciones y automatización de procesos comporte una cantidad de tiempo que ultrapase, de largo, la escolaridad obligatoria y, frecuentemente, los niveles académicos superiores (Castelló 1999, para un análisis detallado de esta cuestión). No hay que olvidar que la relación entre el esfuerzo o la actividad invertida y la ganancia en rendimiento es exponencial (y no lineal) por lo que el acceso a los niveles máximos es materialmente imposible antes de determinadas edades. Por ejemplo, si un niño toca muy bien el violín a los doce años, doblando la edad, no doblará el rendimiento, sino que cada vez será necesario más tiempo para conseguir menores ganancias en su competencia. En este sentido, son muy habituales los casos con rendimiento muy buenos en edades tempranas que tocan techo o que no pueden dedicar más esfuerzos y dedicación que los prestados hasta el momento, de manera que el rendimiento, que era espectacular para la edad, se mantiene y pierde esta espectacularidad, llegando a ser superados por casos menos vistosos en años anteriores, pero con patrones de desarrollo más sostenidos.

En el caso de la superdotación, las manifestaciones completamente garantizadas no se pueden esperar hasta bien entrada la edad adulta, ya que en etapas anteriores no es factible encontrar situaciones lo bastante complejas de manera estable y significativa. No se trata de oportunidades puntuales (como los proyectos de fin de carrera o las tesis doctorales) sino de una acumulación de situaciones que solamente se encuentra en años de vida profesional y en circunstancias muy concretas. Así, la mayor parte de perfiles con buena dotación de recursos elementales en todas las formas de inteligencia nunca encontrará un contexto lo bastante complejo y estable como para utilizarlas todas en la articulación de una misma función. Pero, aunque no sean todas, puede alcanzar niveles de complejidad representacional muy elevada, tal vez los más sofisticados dentro de las posibilidades humanas. Eso sí, de mayores.

Sistemas de evaluación

Evaluar con rigor cualquier perfil intelectual es una tarea bastante complicada en la cual nunca se está más allá de estimaciones e inferencias. En líneas generales, cuando se realiza una evaluación, se parte de algo observable —y razonablemente objetivo— para deducir, de la manera lo más segura posible, procesos o estructuras subyacentes. Esta operación está *siempre* guiada por la teoría, la cual relaciona el proceso inferido con el comportamiento observado. Sobre el papel, los instrumentos formales —los tests—realizan esta función a partir de un conjunto de reactivos —los ítems—la solución de los cuales comporta poner en funcionamiento, en el caso de existir, una serie de recursos intelectuales. Muy frecuentemente, además, estos instrumentos incluyen otras suposiciones teóricas, como que la estructura del proceso es idéntica a la del comportamiento (isomorfismo) o la variabilidad tanto del proceso como del producto en forma de distribución normal.

Sean o no ciertas estas suposiciones —que, en gran parte, no lo son—, un test determinado no mide inteligencia por sí mismo o porque sea un instrumento de uso común o al otorgársele convencionalmente esta potestad. Cualquier medida, incluida la de los tests, es correcta o no en función de que los comportamientos implicados efectivamente comporten la activación de determinadas funciones intelectuales y de si dispone de un buen marco explicativo (una teorización sólida) en relación con los aspectos inferidos. La medida óptima es aquella en la que la actividad solicitada (el ítem) *solamente* se puede realizar utilizando una determinada función. Para poner el caso, si cierto problema se puede resolver efectuando una serie de deducciones lógicas a partir de la información de que se dispone o memorizando unos pasos establecidos, a partir de dicho problema no se puede garantizar que quien lo resuelva bien sea capaz de realizar correctamente deducciones lógicas. A pesar de ello, es razonablemente factible discriminar entre uno u otro proceso de solución introduciendo variaciones en los datos del problema o en la secuencia de las operaciones, de manera que no sean memorizables. También se puede considerar el tiempo de respuesta, asumiendo que, en general, el procedimiento deductivo será más lento que no el memorístico. Ahora bien, estas decisiones son consecuencia de conocer bien los mecanismos implicados —es decir, disponer de buena teoría— más que de las propie-

dades intrínsecas de un instrumento determinado. En este sentido, existen numerosas manifestaciones conductuales que son susceptibles de ser empleadas como indicativo de los procesos intelectuales que se han utilizado, pero siempre se depende del conocimiento teórico de que se disponga para vincular las unas con los otros. Los dos apartados anteriores constituyen el marco teórico que hay detrás de la evaluación de perfiles en general y de perfiles excepcionales en particular. Si se aplican a las situaciones de medida, se pueden derivar algunas consecuencias, las cuales se comentarán en los párrafos siguientes.

La primera es que, para resolver una determinada situación (incluidos los tests), hay que disponer de las funciones necesarias, las cuales pueden ser de naturaleza distinta. Esto es: sólo en unos pocos casos existe una relación unívoca entre tareas y procesos, siendo lo más habitual que una misma tarea se pueda realizar empleando diferentes procesos. Al mismo tiempo, una función concreta puede construirse de varias formas, empleando procesos básicos y secuencias diversas. Por lo tanto, la información que se obtiene es si se dispone o no de *alguna* función apropiada para la tarea planteada, pero no *cuál* es. Personas con el mismo rendimiento no están, forzosamente, empleando los mismos recursos. Solamente en situaciones en las que se puede llevar a cabo un análisis cognitivo muy preciso de las operaciones implicadas en la tarea resulta factible introducirse en las operaciones subyacentes. A pesar de ello, diseñar este tipo de situaciones es costoso y largo, por lo que son más comunes en investigaciones de laboratorio que no en los ámbitos aplicados. Casi la totalidad de los tests abarca de forma bastante vaga las funciones supuestamente evaluadas, quedando como medidas estimativas útiles, pero poco precisas.

En segundo lugar, para la mayor parte de las funciones que se hayan articulado comporta que han existido las condiciones ambientales apropiadas para hacerlo. Esto es especialmente importante cuando los resultados de la respuesta son negativos: si no se dispone de garantías de que las oportunidades, las presiones y la significación han existido de manera sistemática, lo más probable es que la función no se haya construido, pero quizá pueda acabarse construyendo. En cambio, si tenemos garantías de numerosas facilidades contextuales para construir alguna función y ésta no se demuestra, la explicación más verosímil es que falta alguno o algunos de los recursos básicos necesarios. Pero también a la inversa: cuando una persona presenta una determinada función que es poco común en su entorno (grupo de edad, cultura), ciertamente demuestra disponer de los recursos básicos necesarios —sean óptimos o no—, pero ello comporta, obligatoriamente, que esa persona disponga de más recursos, ya que condiciones apropiadas de estimulación podrían haber causado esta diferencia funcional.

Un tercer aspecto, nada despreciable, es que el rendimiento en una determinada tarea no sólo depende de aspectos intelectuales. También ciertas destrezas de ejecución, motivación o personalidad (por ejemplo, competitividad) tienen un peso notable en el rendimiento. Por otro lado, es muy frecuente que, aparte de las operaciones implicadas en la tarea, sea necesario implicar otros recursos intelectuales. Por ejemplo, las tareas que conllevan verbalización abundante o la comprensión de numerosas instrucciones pueden sesgar intensamente los resultados: un enunciado de un problema numérico que ha sido mal entendido imposibilita su solución (se disponga de los recursos cuantitativos o no).

El cuarto aspecto hace referencia a la falta de linealidad del desarrollo intelectual. La mayor parte de pruebas con baremos opta por soluciones de compromiso a partir de los promedios de rendimiento de una edad concreta. Con esta medida, resulta factible valorar si un niño o una niña se encuentra situado en el promedio de desarrollo, por encima del mismo o por debajo. A pesar de que se trata de una aproximación razonable —siempre que se utilice con este significado—, esta medida depende mucho de la actualización de los baremos y de su representatividad cultural. Baremos antiguos o con un muestreo poco cuidadoso (incluso con muestras de otras culturas) comportan referencias erróneas, ya que la construcción de funciones que están detrás del rendimiento en la tarea evaluada está fuertemente determinada por las condiciones de estimulación de cada momento y contexto. La presencia de actividades cercanas en los planes de estudio, la disposición de materiales extraescolares (juegos, cuadernos) o la programación televisiva pueden propiciar o complicar la articulación de funciones. Consecuentemente, pueden observarse variaciones muy sensibles en los baremos de promociones diferentes o de países diversos.

Pero, más allá de cuán actualizados están unos baremos, no se debe olvidar que la mayor parte de los tests intelectuales ha sido diseñada con criterios de estabilidad (media) de las diferencias y linealidad del desarrollo. Ello comporta que se seleccionaron los ítems que mejor se ajustaban a estos criterios. En este sentido, la propia estructura del instrumento produce artefactos en los resultados, mostrando una estabilidad inexistente, al mismo tiempo que elimina los ítems más sensibles a funciones no lineales, reduciendo notablemente la muestra de funciones evaluadas. El esfuerzo psicométrico para conseguir altas fiabilidades ha sido, habitualmente, a costa de la validez de los instrumentos.

En quinto y último lugar, existe un elemento de carácter teórico de consecuencias substanciales que se deriva de los anteriores: cualquier medida del funcionamiento intelectual *es circunstancial.* Es decir, nos informa del estado actual del desarrollo —que dura todo el ciclo vital—, pero no del desarrollo futuro. Ciertamente, las pérdidas de funcionalidad son muy raras (han de tener causas neuronales patológicas, si es que son estables, o bien son fases transitorias de reorganización de recursos), razón por la cual los elementos consolidados no se pierden. Pero el proceso de construcción de funciones es lo bastante complejo como para que no se puedan realizar predicciones fiables: las funciones construidas son difíciles de sustituir; las estructuras de información que han demostrado ser efectivas para ciertas cantidades de materiales no lo son para cantidades superiores; las condiciones ambientales facilitadoras en un período vital pueden desaparecer en etapas posteriores, etc. En cualquier caso, la idea general es la de un conjunto estable de recursos básicos (a partir de los doce años) que se utilizarán para articular funciones, cuando las condiciones contextuales lo permitan. Como lo que podemos medir son las funciones construidas, no se tiene acceso a aquello que una persona *tiene* —estable y definitivo— sino que sólo se accede a aquello que una persona *ha articulado* hasta el momento. Cuando se habla de que una persona tenía determinada inteligencia y, posteriormente, ha pasado a tener menos, se comete un error conceptual severo: tenía cierta *puntuación* y pasa a tener menos. Quizá se pueda afirmar que lucía mejor sus recursos intelectuales, en comparación con su referente de edad, unos años atrás, pero inteligencia no ha perdido en absoluto.

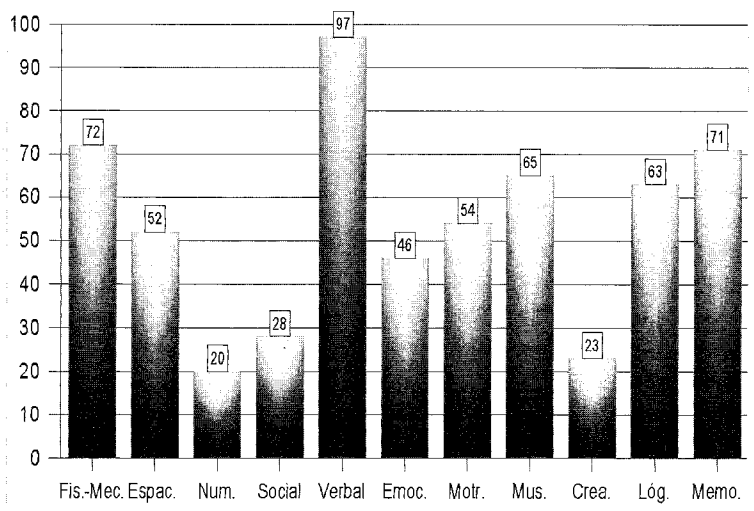
Bajo este conjunto de condiciones, los diagnósticos dejan de tener la solidez y la seguridad que habitualmente se les otorga, deviniendo mucho más provisionales y puntuales. No es tanto por el etiquetado en sí —que no es intrínsecamente malo— sino por la confianza a medio y largo plazo que se puede tener en el mismo. No queda anulada por esta razón la pertinencia de la medida, pero hace falta interpretarla de forma más prudente. Una medición bien realizada nos aportará información sobre el estado actual de desarrollo con relación al promedio normativo (el grupo clase, los baremos) y puede facilitarnos algunas pistas acerca de la cantidad de microprocesos disponibles por una persona. Un seguimiento a lo largo de los años nos permitirá poner en evidencia si el perfil observado se consolida o si parece haber alcanzado un techo de desarrollo en alguna o algunas formas de inteligencia. Al mismo tiempo, este seguimiento permitirá acumular productos ecológicos (rendimientos en situaciones reales, no sólo valores psicométricos) que son pruebas fehacientes de los recursos disponibles. En estas condiciones, sí que la seguridad en el diagnóstico aumenta considerablemente.

Una cuestión muy frecuente —y sensata—desde los ámbitos aplicados es la de que, si no hay diagnóstico, ¿cómo se puede intervenir? La solución es sencilla: la toma de decisiones aplicada se puede fundamentar perfectamente en las evaluaciones puntuales. Es decir, a partir de la información actual del estado de desarrollo y aprendizajes consolidados, se pueden realizar los ajustes necesarios. Y aún más: en la superdotación y el talento, el diagnóstico suele estar vinculado a un síndrome (más atribuido que real) así como a unas expectativas de rendimiento desmesuradas, resultando ambas cuestiones en complicaciones importantes para el desarrollo —excepcional o no— de esas personas. Situar un *posible caso* de superdotación o talento no sólo es más fiel a la realidad evaluada, sino que sirve para recordar la provisionalidad del desarrollo intelectual, aminorando las expectativas injustificadas.

Para realizar una evaluación intelectual, se puede utilizar todo tipo de recursos y productos, siempre que se tenga presente el marco teórico que se ha ido introduciendo a lo largo de este capítulo. Un determinado producto será la manifestación de ciertos procesos de representación y manipulación de representaciones. Si se puede constatar la presencia de funciones diversas, también es factible estimar la variedad de procesos implicados y, en consecuencia, realizar una estimación aproximada del equipamiento intelectual de esa persona (al menos, del que ha articulado hasta el momento). Si bien, en un principio, cualquier fuente de información es utilizable, hay que situarla en la perspectiva adecuada. Por ejemplo, determinados tests muestrean un conjunto de recursos mucho menores que ciertas actividades escolares. Además, el contexto en que se llevan a cabo las segundas es mucho más ecológico (y, por tanto, significativo) que no el de los primeros. Pero también es verdad que ciertos productos ecológicos son muy difíciles de trazar en términos cognitivos, lo que, en cambio, es más accesible en el caso de los instrumentos formales (a pesar de que no siempre nos podemos fiar de lo que indica el título del instrumento o se declara en sus manuales).

Los puntos de referencia que conviene tener en cuenta a la hora de valorar el funcionamiento intelectual de una persona son los siguientes (también se puede encontrar una descripción razonada de los mismos en Castelló y de Batlle, 1998).

Gráfico 3. Caso 03



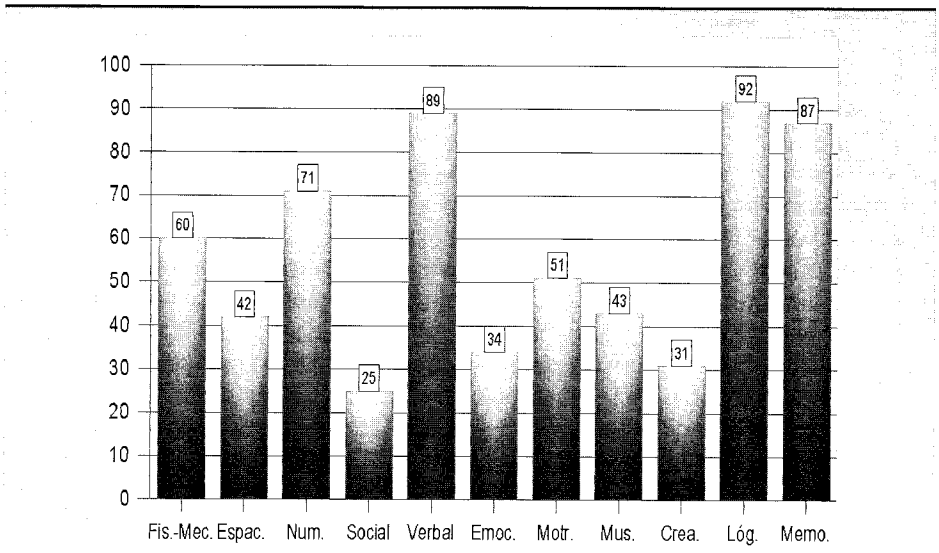
Situaciones de talento simple o múltiple

Rendimiento del 95% o superior en una sola habilidad intelectual (talento simple) o en varias que no se utilizan de manera combinada (talento múltiple). Si se emplean tests, el punto de corte sería directamente el centil 95, mientras que, cuando se usan otras manifestaciones del rendimiento, debe hacerse una estimación aproximada: el producto en cuestión ha de darse muy excepcionalmente y mostrar niveles de eficacia y calidad máximos (si se pudiera evaluar, estos productos deberían aparecer, como máximo, en un 5% de las ocasiones, en toda la población). El gráfico que presenta el caso 03 muestra un talento verbal, dado que alcanza el 97% de rendimiento en esta dimensión intelectual. El resto de recursos abarca diversos valores (esencialmente normales). Los casos de talento simple se diferencian claramente del resto de la población por su rendimiento en el área de talento, mostrando este rendimiento elevado de manera habitual y estable. Por esta razón, rendimientos muy elevados, pero puntuales, acompañados de rendimientos habituales más discretos son indicadores de que no se trata de un caso de talento (o puede que todavía no se haya consolidado). Complementariamente, los casos de talento simple o múltiple suelen mostrar situaciones de descompensación —plasmada en diferencias muy notables en el rendimiento, sea a partir de tests u otros productos—muy evidentes.

Situaciones de talento complejo

Rendimiento del 85% o superior en varias habilidades que se utilizan de manera conjunta. En estos casos, el perfil difiere poco del de un talento múltiple (solamente por el punto de corte diez unidades inferior), razón por la cual la aproximación

Gráfico 4. Caso 04



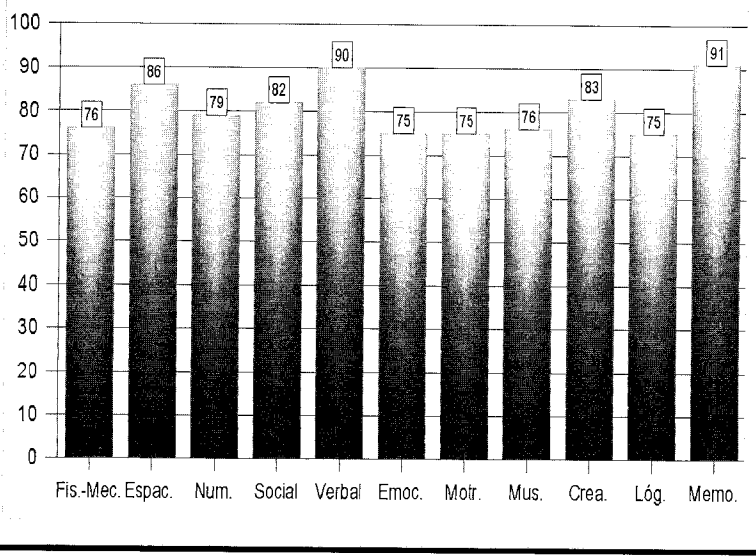
psicométrica no suele ser suficiente para diferenciarlos: al ser evaluados por separado, no nos puede garantizar si los utiliza conjuntamente. Es necesario añadir datos de rendimientos en situaciones en las que estas habilidades se empleen de manera coordinada. En el caso del talento académico, ilustrado por el caso número 4, estos datos complementarios son fáciles de conseguir evaluando su rendimiento en cualquier situación de aprendizaje escolar formal. En otras palabras, sea cual sea la materia o los contenidos, el talento ha de manifestar una elevada eficacia en almacenar en la memoria (y recuperar) material en formato verbal y organizado lógicamente. Quizá puedan aparecer pequeñas diferencias en favor de las asignaturas con más carga lógica o verbal, pero el conjunto del rendimiento en el aprendizaje debe ser muy elevado. Es importante destacar que, cuando se combinan recursos, ya no se produce una plena coincidencia entre el índice psicométrico y el rendimiento: el primero es más moderado porque la clave del rendimiento radica en la combinación de los recursos, mientras que las manifestaciones conductuales acaban siendo tan espectaculares como en el caso de los talentos simples. Por ejemplo, entre dos casos de talento académico con centiles verbal, lógico y memoria de 89, 92, 87 o de 97, 99, 99, respectivamente, se manifestarán muy pocas diferencias en su rendimiento y no serán forzosamente favorables al segundo. El aprendizaje académico de ambos será extremadamente alto y, como máximo, en las situaciones en las que predomine uno solo de estos factores —situaciones de talento simple—, se puede observar un mejor rendimiento en el segundo caso. Otros casos de talento complejo como, por ejemplo, el artístico, son más difíciles de evaluar en la medida en que es menos probable disponer de un entorno ecológico real que permita la articulación de los recursos (que, por separado, serían de tipo espacial-figurativo, creativo, lógico, y complemen-

tos de inteligencia social y motriz). Sin embargo, topamos con que las condiciones para la producción artística se producen de forma muy escasa en el contexto escolar, ya que las materias como la plástica tienen una incidencia muy puntual.

Situaciones de superdotación

Rendimiento del 75% o superior en *todas* las habilidades intelectuales, usadas de forma combinada. Nótese que el criterio del centil 75 (cuartil superior) no resulta muy restrictivo, ya que en muchos casos está valorado como «normal-alto», pero otra vez el peso del uso combinado es el que potencia la eficacia. En cualquier ámbito específico, existirán personas (talentos simples o complejos) que puedan presentar un rendimiento más elevado que los perfiles de superdotación, pero, a medida que la complejidad de las actividades sea más elevada, solamente la utilización conjunta de los recursos permitirá un abordaje intelectual eficaz. No hay que olvidar que el rasgo más discriminativo de la superdotación es que no existen recursos débiles, gracias a lo cual se consigue la máxima flexibilidad de combinación (tal como aparece en el gráfico del caso 5). Por otro lado, en situaciones poco complejas o muy acotadas, es probable que los rendimientos sean sólo moderadamente altos, ya que los recursos necesarios son todavía pocos. De esta manera, implicar más recursos en el proceso aporta pocas ventajas y comporta una ejecución más lenta o diversifica demasiado los productos. Como se ha comentado más arriba, situaciones de suficiente complejidad como para permitir la articulación de una variedad importante de recursos difícilmente se pueden encontrar durante la formación académica y, en general, hasta bien entrada la etapa adulta de la vida de una persona. En consecuencia, será

Gráfico 5. Caso 05



muy difícil encontrar casos en los cuales esta articulación se haya producido y se manifieste en rendimientos regularmente excepcionales (de hecho, es prácticamente imposible durante la formación académica).

La evaluación mediante tests aportará pistas acerca del estado actual del desarrollo de los recursos intelectuales y es bueno plantearla en términos de máxima provisionalidad:

- Primero, se trata de medidas —o muestreos— parciales de los recursos que constituyen una determinada habilidad intelectual (normalmente se utilizan muchos más de los que son fáciles de objetivar).
- Segundo, son habilidades que se están construyendo, mezclándose los efectos de la maduración y la estimulación.
- Tercero, no aportan información sobre la articulación de clases de funciones, elemento crítico en las configuraciones intelectuales más interesantes.

En este sentido, los diagnósticos pocas veces pueden ser confirmatorios, sino que se los debe plantear de manera eliminatoria: si no se cumplen las condiciones mínimas, es seguro que, en ese momento, no se trata de un caso de excepcionalidad; pero si se cumplen, se tendrá que interpretar que —de momento— nada se opone a considerar a aquella persona como un caso de excepcionalidad intelectual. Ciertamente, es una medida cautelar ampliar al máximo posible el muestreo de recursos y la recogida de manifestaciones comportamentales, así como asegurar la estabilidad temporal del perfil, mucho más allá del período de maduración cerebral. La probabilidad de un diagnóstico verídico es tanto más elevada cuantas más situaciones alternativas se hayan descartado. Para poner el caso, una valoración psicométrica puntual a los ocho años dirá poco más que el estado actual de desarrollo. Si se mantiene el mismo perfil durante los próximos siete años (hasta los quince), se pueden eliminar los efectos de la maduración, pero no los de la estimulación. Y si a los treinta años el perfil se muestra sólido, la probabilidad de que se trate de un caso verídico es muy alta (y puede que para perfiles de superdotación sea todavía temprano).

En el ejemplo anterior, no se han utilizado datos extremos. En efecto, un diagnóstico positivo sólo se puede plantear con las máximas garantías posibles. Hasta entonces se ha de contemplar con total provisionalidad, cosa que no impide que se pueda valorar el estado actual con razonable certeza. La diferencia crítica es considerar el caso como superdotación-talento —lo que implica que lo será siempre— o bien como un caso de desarrollo excepcional, hasta el momento actual. La primera opción comporta unas expectativas que, en un buen número de casos, no se podrán cumplir. En cambio, la segunda permite poner en funcionamiento el tipo de intervención oportuna, sin comportar demasiadas expectativas de futuro (un futuro que no deja de ser incierto). Las manifestaciones en forma de productos son las que irán dando fe de la certeza del diagnóstico, pero cuando más complejo sea el perfil, más tarde se acabará manifestando. A pesar de ello, cabe reiterar que el diagnóstico en firme no es necesario para la intervención psicopedagógica. En cualquier momento —especialmente en las edades más tempranas—, la intervención se puede fundamentar en las necesidades explicitadas (avance en aprendizajes, descompensaciones, motivaciones específicas, etc.) sin necesidad de recurrir a ningún tipo de síndrome

vinculado a los diagnósticos de superdotación o talento (síndromes que, por otro lado, suelen estar muy sesgados y basados en explicaciones teóricas incorrectas).

Si se utilizan tests, todos los instrumentos del mercado que midan *aptitudes* intelectuales (el *copyright* de «inteligencia» lo hicieron suyo unos pocos tests de CI y de factor G) pueden aportar informaciones útiles, siempre que se verifique el tipo de actividad que comportan. Ejemplos de los mismos son, entre otros: DAT, PMA, AMPE, IGF, BADGyG, etc. En general, los títulos de los subtests sobredimensionan los procesos medidos (como ejemplo, no es extraño encontrar bajo el título de «inteligencia espacial» medidas de las operaciones de rotación y comparación de figuras, que ciertamente forman parte de esta clase de inteligencia, pero que distan mucho de ser una muestra representativa de las operaciones que se pueden realizar utilizando dicha inteligencia espacial). También conviene considerar que la mayoría de estas pruebas de aptitudes combina recursos específicos de las diversas áreas con procesamiento lógico, esencialmente porque las pruebas lógicas suelen tener una única respuesta correcta, lo que simplifica el cómputo de resultados.

Una estimación directa de esta aptitud lógica puede aparecer bajo la denominación de *razonamiento abstracto* o bien en pruebas de «factor *g*» (sólo general en aquellas situaciones en las que hay que utilizar la lógica). Sea como sea, todos los instrumentos existentes pueden ser utilizados, pero ninguno de ellos aporta una medida completa del perfil intelectual, siendo necesaria la utilización de varios. Por otro lado, pruebas específicas de creatividad, inteligencia social, emocional, musical y motriz son complementos necesarios para una evaluación completa.

Las pruebas de CI (como las escalas de Weschler o el Terman-Merrill, entre otras) suelen comportar una combinación de elementos verbales, lógicos y de gestión de memoria (especialmente si tienen una elevada carga cultural). Por eso constituyen un índice razonable para los casos de talento académico, a pesar de que se ha de considerar la puntuación como un valor único, como en el caso de los talentos simples. Así, un CI de 130 equivale, aproximadamente, a un centil 98, el cual se sitúa por encima del 95% estipulado. En estas pruebas, ya se realiza la combinación de recursos en un solo valor, razón por la cual el criterio del 85% no es aplicable, como lo sería en el supuesto de haber medido separadamente las aptitudes de memoria, lógica y verbal.

Sea como sea la evaluación, es bueno abordarla con la máxima amplitud de medida que permita la situación, es decir, obteniendo información del máximo número de componentes intelectuales posibles. En el caso de no disponer de medidas formales (tests), la acumulación de datos comportamentales y otros productos constituyen una fuente igualmente lícita. Por ejemplo, un buen nivel de socialización, con frecuentes roles de liderazgo, es un indicativo perfectamente válido de la inteligencia social de una persona y, si bien no se puede cuantificar en los términos que permite la mayoría de los tests, sí que ayuda a situar a la persona —como mínimo— en términos de cuartiles. Considerando que la evaluación ha de facilitar cierto conocimiento del estado actual de desarrollo, en cuanto a provisionalidad, estas estimaciones son perfectamente útiles. Toda medida contiene errores de estimación y, por mucho que un determinado test nos dé una cifra exacta, sigue tratándose de una estimación.

Concl

Quizá el
tanto decepc
para la identi
abandonado
fuerzo explíci
les dan sentid
del propio de
en la medida
cos precipitad
las que se qui
nósticas que
estos casos, c
más posibles
considere la
texto de la r
momento evo
lectual. En cu
suelen conter
concretas y r
cionalidad. Es
vidual, fami
que constitu
rrollo y el bie

A modo
trices de actu

Aproxi

Es el cri
de desarrollo
complejo y n
evolutiva pu
lectual. Ello r
lutivas.

Termin

Los térm
intelectual fu
ceptuales pro
de fenómenos
tación y las c
los cuales no
Reducirlos a
producentes.

Conclusiones

Quizá el planteamiento de los apartados anteriores haya resultado un tanto decepcionante para quien buscara un método sencillo, seguro y directo para la identificación de casos de excepcionalidad (quien probablemente habrá abandonado la lectura de este texto con anterioridad). Pero contienen un esfuerzo explícito de contextualización dentro de marcos más generales, los cuales dan sentido a estos fenómenos. La complejidad de su configuración, así como del propio desarrollo intelectual, obliga a razonar y actuar con mucha cautela, en la medida en que la omisión de estos aspectos o la realización de diagnósticos precipitados no favorece en absoluto —sino al contrario— a las personas a las que se quiere ayudar. Esta misma complejidad comporta que las pautas diagnósticas que son más comunes en situaciones de déficit no se puedan aplicar a estos casos, dado que su manifestación es más lenta en concretarse y existen más posibles —y frecuentes— solapamientos. Sin embargo, ello no impide que se considere la necesaria intervención educativa, a pesar de enmarcarla en el contexto de la respuesta a las necesidades individuales que se presenten en cada momento evolutivo, se acabe tratando o no de casos de excepcionalidad intelectual. En cualquier circunstancia, las líneas de intervención educativa que se suelen contemplar son perfectamente funcionales como respuesta a situaciones concretas y no son los etiquetados diagnósticos los que les aportan dicha funcionalidad. En cambio, las expectativas y distorsiones del comportamiento individual, familiar y social que conlleva un diagnóstico precipitado o erróneo, sí que constituyen una de las fuentes más intensas de complicaciones en el desarrollo y el bienestar individual.

A modo de resumen, sigue un recuento de las principales conclusiones o directrices de actuación que se derivan de estos planteamientos.

Aproximaciones en lugar de diagnóstico

Es el criterio central. En todo momento se puede acceder al estado actual de desarrollo de una persona, pero se ha de contemplar dentro de un proceso complejo y no lineal. Pueden existir numerosas situaciones de excepcionalidad evolutiva puntual que no se consolidan en perfiles de excepcionalidad intelectual. Ello no obsta para que se dé respuesta educativa a estas situaciones evolutivas.

Terminología y herencia histórica

Los términos clásicos —desde hace cien años— para describir la excepcionalidad intelectual fueron generados en un marco explicativo limitado y con sesgos conceptuales propios de la época. La excepcionalidad intelectual abarca un conjunto de fenómenos con una variabilidad mucho mayor en sus concreciones. La superdotación y las distintas formas de talento son fenómenos específicos y diferenciados, los cuales no comparten configuración, manifestaciones, productos ni necesidades. Reducirlos a una única categoría introduce numerosos errores y efectos contraproducentes.

Identificación del talento académico y de algunos talentos simples en etapas escolares

En efecto, se trata de los únicos casos susceptibles de ser identificados con razonable certeza antes de la edad adulta, en la medida en que se den situaciones sistemáticas de uso de los recursos implicados. A pesar de ello, es muy importante el criterio de garantizar la finalización de los procesos madurativos, a fin de evitar la confusión con los casos de precocidad. Para otros talentos, si no se producen estas situaciones sistemáticas de uso de recursos o bien no tienen la complejidad necesaria, los perfiles asociados a las mismas no se articularán, aunque dispongan de los recursos elementales necesarios. Consecuentemente, cuanto más complejo sea el perfil o cuantos más requerimientos comporte que no estén incluidos en la escolarización, más tarde se podrá diagnosticar.

Confusiones con precocidad y estimulación

Son los dos fenómenos relacionados con el desarrollo que más habitualmente se solapan con los verdaderos casos de excepcionalidad intelectual. A pesar de que ponen de manifiesto diferencias en el momento actual a las que hay que dar una respuesta educativa, no permiten hacer una predicción a más largo plazo ni sirven de base para expectativas de excepcionalidad sostenida. Cuando se confunden con casos de superdotación o de talento, comportan pérdidas aparentes en el rendimiento que suelen atribuirse a efectos que no tienen nada que ver (falta de motivación, patologías o efectos perniciosos del sistema educativo).

Variabilidad del perfil y de los mecanismos normales

La excepcionalidad intelectual no es un síndrome, sino un conjunto de perfiles específicos. Mucha de la literatura existente incluye aspectos sindrómicos erróneos (desmotivación, dificultades de socialización, falta de destrezas motrices) los cuales no se constatan en toda la población excepcional. A pesar de ello, el análisis detallado de cada perfil puede poner de manifiesto factores de riego y las condiciones de desarrollo individuales pueden acentuarlos. Pero los mecanismos de razonamiento psicopedagógico que se han de utilizar son genéricos, evitando las relaciones causales entre excepcionalidad intelectual y determinadas disfunciones.

Necesidades individuales

Toda intervención estará dirigida a las condiciones y necesidades de cada caso individual, entre los que se puede dar una variabilidad muy elevada. A pesar de que se han descrito estrategias generales de intervención (véase Castelló, 1995, para un resumen o Castelló y Martínez, 1998, para un tratamiento detallado de la cuestión), éstas han de ajustarse a las características concretas de cada caso. Más allá del perfil intelectual, los aspectos de personalidad o implicación, o bien los efectos del contexto particular, serán elementos críticos a la hora de establecer el tipo de intervención más adecuado.

Intervención según lo que se ha valorado

Quizá se trata del criterio más importante, pero habitualmente más olvidado. Haya diagnóstico en firme o no, toda evaluación que incluya informaciones psico-

métricas y com
cuales es neces
canzado los co
de un ajuste cu
misma manera,
turbaciones de
manera compl
nunca debe co
des, ni como u

Bibliograf

BRUNER, J. (19
CASTELLÓ, A. (
alumnas
– (1999): «Sup
puestas
Editores.
– (2001): *Inte*
CASTELLÓ, A.:
tificacion
Revista d
CASTELLÓ, A.;
cepciona
Departam
GARDNER, H.
ples. Méx
GESCHWIND, N
MAN, D.A
inglés de
GUILFORD, J.P.
(Original
GÓMEZ, A.; RO
en super

métricas y comportamentales pone de manifiesto unas necesidades concretas a las cuales es necesario dar respuesta. Por ejemplo, si una persona de cinco años ha alcanzado los contenidos académicos previstos para esa edad, es evidente que precisa de un ajuste curricular, se trate de un caso de excepcionalidad intelectual o no. De la misma manera, posibles problemas de socialización, falta de hábitos de trabajo o perturbaciones de la personalidad requieren intervención por sí mismos, ponderando, de manera complementaria, las posibles interacciones con el perfil intelectual. Pero nunca debe considerarse este perfil como la causa inexorable de estas irregularidades, ni como una condición necesaria para dar una respuesta a las mismas.

Bibliografía

BRUNER, J. (1999): *Actos de significado.* Madrid. Alianza. (Edición en inglés de 1990.)

CASTELLÓ, A. (1995): «Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotados». *Aula de Innovación Educativa,* 45, pp. 19-26.

– (1999): «Superdotación y talento en la edad adulta», en SIPÁN, A. (coord.): *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos.* Zaragoza. Mira Editores.

– (2001): *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria.* Barcelona. Masson.

CASTELLÓ, A.; BATLLE, C., DE (1998): «Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo». *Revista de altas capacidades Faísca,* 6, pp. 26-66.

CASTELLÓ, A.; MARTÍNEZ, M. (1998): *Necessitats educatives especials. Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment.* Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

GARDNER, H. (1987): *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples.* México. Fondo de Cultura Económica. (Original en inglés de 1983.)

GESCHWIND, N. (1987): «Conocimiento neurológico y conductas complejas», en NORMAN, D.A.: *Perspectivas de la ciencia cognitiva.* Barcelona. Paidós. (Original en inglés de 1981.)

GUILFORD, J.P. (1987): *La naturaleza de la inteligencia humana.* Barcelona. Paidós. (Original en inglés de 1967.)

GÓMEZ, A.; RODRÍGUEZ, R.I. (1993): «Talento», en PEREZ, L. (comp.): *10 palabras clave en superdotados.* Estella, Navarra. Verbo Divino.

17

La evaluación del alumnado con retraso mental

Josep Font i Roura
CPT L'Estel
Universidad de Vic

Introducción

Cualquier programa o propuesta educativa, si quiere ser eficaz, debe partir de un conocimiento real y amplio del alumnado, de sus necesidades y de las características y posibilidades de su entorno. Para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, esta evaluación ha adquirido, por razones diversas, una importancia muy significativa.

Tradicionalmente, la educación especial ha prestado mucha atención a las medidas de individualización (de las evaluaciones, de las propuestas curriculares, de las estrategias de intervención, etc.). Así pues, cualquier propuesta que ponga énfasis en los procesos o procedimientos de individualización tiene una buena acogida en este campo. Deberíamos considerar, en algunos casos, si el exceso de individualización ha promovido prácticas poco comprensivas o, incluso, discriminatorias. Como muy bien comenta Ainscow (1999), lo que realmente nos debe preocupar no es «individualizar la lección, sino cómo personalizar la enseñanza» (p. 39). Esto significa que debemos avanzar hacia aquellos procesos a través de los cuales las necesidades de un alumno no se valoren exclusivamente con relación a sus características personales sino, también, de acuerdo con las peculiaridades y circunstancias de los contextos en los que se desarrolla.

En los últimos años, el concepto de *evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales* ha experimentado variaciones sustanciales. Estos cambios son fruto de la percepción diferente que se tiene de las personas que presentan algún tipo de discapacidad así como del trabajo y progreso de la investigación y de la práctica (Giné, 1997; Luckasson y otros, 1992; Luckasson y otros, 2002; MEC, 1996).

- Se ha pasado de un modelo de evaluación centrado exclusivamente en los déficit individuales a valorar las capacidades, competencias y fortalezas del individuo.

- Ya no se evalúa únicamente al individuo sino que se tienen en cuenta las características, las posibilidades y las demandas de los entornos donde vive, aprende, se socializa y relaciona.
- La finalidad de la evaluación no es poner etiquetas o categorías diagnósticas. Sirve para concretar las fortalezas y las debilidades en los distintos ámbitos de la evaluación y, en consecuencia, derivar los apoyos y servicios necesarios.

Este nuevo enfoque de la evaluación parte, esencialmente, de la percepción renovada que se tiene del alumnado que presenta necesidades especiales o algún tipo de discapacidad (Department for Education and Employment, 1997; Luckasson y otros, 1992; Luckasson y otros, 2002; Warnock, 1986). La introducción del concepto de necesidades educativas especiales y, más recientemente, los cambios en la definición de retraso mental han ejercido una fuerte influencia en las prácticas profesionales y, en consecuencia, en los modelos de evaluación.

A partir de esta perspectiva, el objetivo de este capítulo es presentar una propuesta concreta para elaborar las evaluaciones del alumnado con retraso mental. El propósito ha sido, en todo momento, crear una guía que exponga tanto los conceptos y componentes que se incluyen en el proceso de evaluación como los procedimientos que se deben seguir y los instrumentos que se puedan utilizar. Como se observará, cada uno de los componentes de la evaluación exige una serie de apoyos específicos. Siempre que sea posible, se proporcionarán ejemplos de este tipo de apoyos. No obstante, y por razones de espacio, no será posible mostrar el conjunto de procesos e instrumentos que se precisan y utilizan en la evaluación.

El trabajo se ha estructurado de forma secuencial:

1. En primer lugar, se presenta una breve descripción de lo que se entiende por evaluación y los ámbitos que cubre.
2. En segundo lugar, se expone el nuevo concepto de *retraso mental* y su marcada influencia en las prácticas actuales sobre la evaluación.
3. En tercer lugar, se delimitan de forma concreta y ordenada todos los pasos que hay que seguir en la evaluación y los procesos, procedimientos e instrumentos que se pueden utilizar.

Éste constituye el tema central del capítulo. Como ya hemos comentado, por razones de espacio, no podemos presentar un ejemplo de evaluación tal y como resulta al final de los procesos anteriormente expuestos. No obstante, podemos afirmar que la estrategia de evaluación que se presenta en este capítulo es realmente útil para realizar la evaluación de los alumnos con retraso mental, a fin de tomar decisiones en los diversos ámbitos (curricular, familiar, comunitario, etc.) y facilitar la participación y el compromiso de todas las personas implicadas en la educación de los alumnos.

Definición y ámbitos de la evaluación

Elaborar una evaluación amplia y completa es un componente previo y esencial para concretar la respuesta educativa dirigida a los alumnos con retraso mental. Esta

afirmación adquiere mayor trascendencia cuando intentamos recoger las aportaciones de las últimas definiciones de retraso mental (Asociación Americana sobre Retraso Mental, 2004; Luckasson y otros, 1992, 2002).

Dada la importancia de la evaluación de los alumnos para la determinación del perfil de apoyos y para la planificación del programa de intervención, resulta absolutamente imprescindible definir aquellos mecanismos que permitan articular de forma clara y precisa los procesos de toma de decisiones que faciliten una correcta elaboración de la evaluación educativa.

Definimos la evaluación educativa de los alumnos como el proceso sistemático, continuado y compartido de recogida de información y de toma de decisiones que tiene por objetivo justificar la oferta curricular y la provisión de servicios (Giné, 1997).

Del mismo modo, la finalidad de la evaluación no es exclusivamente diagnóstica. Debe servir para determinar las fortalezas y debilidades, así como las ayudas y los servicios necesarios. Partimos de una visión del alumno no centrada en sus déficit sino en el impacto de la interacción de la persona con dificultades y su entorno (Schalock, 1995, 1999).

Desde esta perspectiva, se establece que los ámbitos de la evaluación han de ser:

- El alumno, su nivel de competencias con relación al currículo escolar, y sus condiciones personales específicas y de discapacidad.
- La escuela y el aula como entornos educativos.
- La familia y los otros entornos comunitarios.

Así mismo, y a partir de los ámbitos anteriores, el proceso de evaluación de los alumnos debe contemplar los siguientes pasos:

1. Recogida de información relevante en los distintos aspectos y ámbitos del alumno.
2. Concreción de las fortalezas y debilidades (puntos fuertes y débiles) en cada uno de los ámbitos de evaluación.
3. Identificación y determinación de las necesidades educativas en términos de la propuesta curricular y de la prestación de servicios.
4. Determinación del entorno educativo óptimo y propuesta de emplazamiento futuro.
5. Identificación de los apoyos necesarios en el entorno escolar y propuesta de participación en otros entornos significativos.

Hay tres aspectos que debemos considerar con especial atención:

1. En primer lugar, la importancia de disponer de una serie de procesos que sirvan de guía en la elaboración de las evaluaciones.
2. En segundo lugar, la necesidad de utilizar instrumentos adecuados que proporcionen información relevante a partir de la cual se puedan tomar decisiones ajustadas.
3. Finalmente, la relevancia de que todos los profesionales que estén implicados en la educación del alumno, así como sus padres, y siempre que sea posible el propio alumno, participen de manera activa en el proceso de evaluación de sus necesidades y en la planificación de su programa educativo.

Otro factor que conviene destacar es la importancia que adquieren las aportaciones de la nueva definición de retraso mental (Luckasson y otros, 1992, 2002) para la construcción de propuestas de evaluación. A continuación, se exponen brevemente aquellas características principales de la definición del 2002 y que pueden implicar cambios trascendentes en los procesos evaluativos.

La evaluación y la nueva definición de retraso mental

La nueva definición de retraso mental de la Asociación Americana sobre Retraso Mental del 2002 —AAMR— (Asociación Americana sobre Retraso Mental, 2004; Luckasson y otros, 2002; Verdugo, 2003) así como la de 1992 (Luckasson y otros, Font, 1997) establecen un enfoque sobre el diagnóstico y la clasificación que ha tenido y tendrá implicaciones sustanciales en las prácticas profesionales y, especialmente, en el ámbito de la evaluación y valoración de los alumnos. Así pues, un conocimiento amplio de los supuestos y las aplicaciones del modelo de diagnóstico y clasificación del retraso mental nos puede servir de base para justificar la evaluación educativa de los alumnos y ampliar su alcance.

Las definiciones de retraso mental del 2002 y de 1992 intentan superar los anteriores modelos que ponían el énfasis en el déficit e impulsar un nuevo enfoque basado en los apoyos. Antes de 1992, el retraso mental se consideraba una deficiencia asociada a la persona mientras que, en las propuestas actuales, se contempla como una condición de discapacidad que resulta de la interacción entre la persona y los entornos donde vive. De acuerdo con Schalock y otros (1994), el retraso mental es una expresión del impacto funcional de la interacción de la persona con habilidades intelectuales y adaptativas limitadas y su entorno.

Los cambios que se introducen en las dos últimas definiciones intentan reflejar una definición más funcional: la interacción existente entre la persona, el entorno y la intensidad de los apoyos necesarios. Este enfoque funcional implica, como premisa básica, la evaluación de las características individuales así como la comprensión del funcionamiento actual de la persona en su vida diaria. La descripción de este estado de funcionamiento exige el conocimiento de las capacidades de la persona y de la estructura y las expectativas de su entorno personal y social.

Para interpretar de forma correcta la definición del 2002, es preciso comentar su estructura principal: la definición y el marco teórico que la sustenta, el diagnóstico, la clasificación y la planificación de los apoyos.

Definición de retraso mental y el modelo teórico multidimensional

Debemos entender la nueva definición de retraso mental de la AAMR como un esfuerzo más en el camino para comprender mejor este fenómeno y para promover nuevos modelos de intervención. No será posible desarrollar, en toda su complejidad, lo que significa y representa la definición del 2002. De forma breve, comentaremos cuáles son sus características más relevantes.

La definición de 1992 supuso un fuerte revulsivo en la forma de percibir y entender el retraso mental. La del 2002, si bien continúa en la línea de la anterior, su-

pone una cierta moderación en algunos de sus postulados. Se da una especie de mezcla de los principios del modelo de 1992, de las anteriores definiciones y de los sistemas actuales de clasificación (ICD10, ICF y DSM-V). Curiosamente, el último capítulo del manual (Luckasson y otros, 2002) confirma esta percepción. Textualmente enuncia: «a la hora de pensar y comentar las implicaciones del sistema del 2002, los lectores se darán cuenta de que el campo del retraso mental está en un estado de transición y que el conocimiento y la comprensión serán acumulativos» (p. 200). En la actualidad, hay un estado de tensión tanto con relación al cambio de paradigma como sobre la terminología y el nombre de retraso mental.

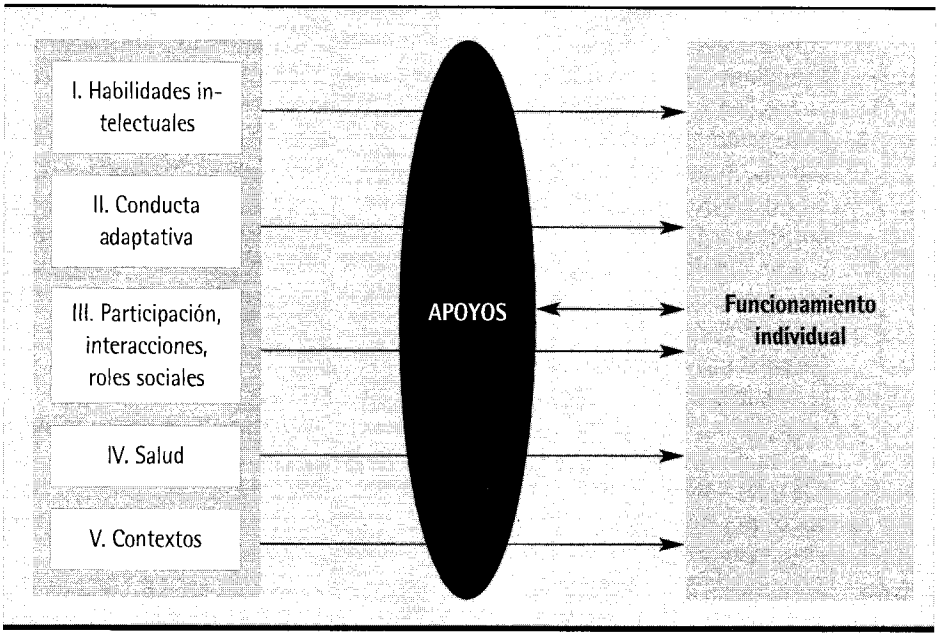
El sistema del 2002 define el retraso mental «como una discapacidad que se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa expresada en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se manifiesta antes de los 18 años» (Luckasson y otros, 2002, p. 8).

El modelo teórico que se muestra en el cuadro 1 es el que utiliza el manual del 2002 parar indicar las relaciones entre el funcionamiento individual, los apoyos y las cinco dimensiones que incluye el enfoque multidimensional del retraso mental.

El enfoque multidimensional incorpora las cinco dimensiones siguientes:

1. *Dimensión I: habilidades intelectuales.* La inteligencia es una capacidad mental general. Incluye el razonamiento, la planificación, la resolución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, el aprendizaje rápido y el aprendizaje a través de la experiencia.

Cuadro 1. Modelo teórico del retraso mental



El concepto de inteligencia que asume el sistema del 2002 se refiere a una capacidad amplia y profunda para comprender nuestro entorno.

A pesar de las críticas recibidas y del uso y abuso que se ha hecho de este fenómeno, el CI sigue siendo la mejor forma de representar el funcionamiento intelectual de la persona. Los datos empíricos actuales (a pesar de sus limitaciones) sugieren de forma clara que el funcionamiento intelectual se explica mejor a través de un factor general de la inteligencia.

La evaluación de la inteligencia es esencial para el diagnóstico del retraso mental. Representa uno de los tres criterios básicos (funcionamiento intelectual significativamente por debajo de la media).

2. *Dimensión II: conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas).* La conducta adaptativa se refiere a un grupo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas aprenden para funcionar en su vida diaria. El concepto de *conducta adaptativa* que se expone en el manual del 2002 enfatiza, una vez más, la importancia que se da a este término para el diagnóstico del retraso mental. La conducta adaptativa proporciona una base sólida para justificar dos puntos clave que propone el manual:
   - Las limitaciones en la conducta adaptativa se dan, muchas veces, junto a puntos fuertes en otras áreas de habilidad.
   - Las fortalezas y las limitaciones de la persona deben examinarse en el contexto de los entornos comunitarios y culturales que son típicos de los compañeros de edad de la persona y con relación a las necesidades de apoyos individualizados.

   Una novedad del sistema del 2002 es la concreción de la conducta adaptativa en habilidades conceptuales (lenguaje, lectura, escritura, conceptos matemáticos, etc.), habilidades sociales (interpersonales, autoestima, responsabilidad, etc.) y habilidades prácticas (actividades de la vida diaria, habilidades instrumentales de la vida diaria, etc.). Los problemas de comportamiento no se incluyen en esta dimensión.
3. *Dimensión III: participación, interacciones y roles sociales.* Se conceptualizan los entornos como aquellas situaciones específicas en las que la persona vive, aprende, juega, trabaja, se socializa y se relaciona. Los entornos positivos estimulan el crecimiento, el desarrollo y el bienestar personal. Ésta es una dimensión nueva de la definición del 2002. Su inclusión significa la importancia que se concede a todos aquellos aspectos relacionados con la participación de la persona con retraso mental en los entornos típicos de las personas de la misma edad, cultura y lengua.

   La participación y las interacciones se evalúan a través de la observación directa de la persona en las actividades diarias y las relaciones que establece con su mundo material y social.

   Los roles sociales se refieren a una serie de actividades valoradas como normales por un grupo social determinado y pueden referirse al nivel de estudios, el lugar de trabajo que uno ocupa, el tipo de vivienda, etc.
4. *Dimensión IV: salud (física, mental y factores etiológicos).* LA OMS define la salud como un estado completo de bienestar físico, mental y social. Las

condiciones de salud física y mental influyen en el funcionamiento humano y, en consecuencia, en las otras cuatro dimensiones.

Para las personas con retraso mental, importa destacar los efectos que sobre el funcionamiento puedan tener la salud física y mental. Debe prestarse una atención especial a la evaluación de la salud de estas personas. Con frecuencia, los efectos de la discapacidad intelectual ensombrecen la presencia de problemas físicos y mentales en ellas. Como puede observarse, los aspectos psicológicos y emocionales se incluyen en esta dimensión.

La etiología del manual del 2002 sigue el mismo enfoque de la definición de 1992. La etiología se define como un constructo multifactorial que está formado por cuatro categorías de factores de riesgo (biomédicos, sociales, conductuales y educativos), que se relacionan a lo largo del tiempo, que incluyen la vida de la persona y las generaciones de padres e hijos.

El enfoque de la etiología amplía la lista de factores causales del retraso mental en dos direcciones: el tipo de factor y el momento de aparición de los factores. Las categorías de factores causales son cuatro:

- Biomédicos (son aquellos que están relacionados con procesos biológicos).
- Sociales (hacen referencia a las relaciones sociales y familiares).
- Conductuales (factores relacionados con las conductas potencialmente causales).
- Educativos (que se refieren a la disponibilidad de apoyos educativos que promueven el desarrollo mental y el de las habilidades adaptativas).

El momento de aparición de los factores describe cuándo se dan los factores causales y si éstos afectan a los padres de la persona con retraso mental, a la persona con retraso mental o a ambos. Este enfoque intergeneracional de las causas del retraso mental intenta describir la influencia de los factores presentes en una generación en los resultados de la siguiente.

5. *Dimensión V: contexto (entornos y cultura).* El contexto describe las condiciones interrelacionadas en las cuales las personas viven diariamente. En el sistema del 2002, el contexto se trata desde una perspectiva ecológica que implica, como mínimo, tres niveles distintos:
   - El microsistema (la situación social inmediata, que incluye a la persona, la familia y otras personas próximas).
   - El mesosistema (el barrio, la comunidad o las organizaciones que proporcionan servicios o apoyos educativos o habilitadores).
   - El macrosistema o megasistema (son los patrones globales de la cultura, la sociedad, el país o las influencias sociopolíticas).

   Para las personas con retraso mental, estos entornos son muy importantes ya que normalmente son los que determinan lo que hacen, dónde, cuándo y con quién lo hacen.

   En general, los entornos positivos proporcionan oportunidades y fomentan el bienestar. Una persona puede crecer y desarrollarse si se le proporcionan servicios y apoyos educativos, de vida, trabajo y tiempo libre. Estas oportunidades, hay que analizarlas de acuerdo con la presencia comunitaria, experiencias de elección, competencia personal y social, respeto y participación comunitaria.

El bienestar se favorece cuando se presta atención a la salud y seguridad de la persona, cuando ésta obtiene confort material y seguridad económica, cuando puede participar en actividades comunitarias y sociales, si se facilita su desarrollo personal, si se le proporciona un trabajo interesante y valorado, etc.

El diagnóstico

El manual del 2002 establece un proceso que lleva a la determinación de los apoyos que necesita la persona y que incluye tres funciones: el diagnóstico, la clasificación y la planificación de los apoyos. La primera de las finalidades y funciones de la definición, clasificación y sistema de apoyos es determinar el diagnóstico del retraso mental. Este diagnóstico se lleva a cabo de acuerdo con el triple criterio: nivel intelectual, conducta adaptativa y edad de inicio. A continuación, comentaremos cómo debe llevarse a cabo la evaluación de la inteligencia y de la conducta adaptativa de acuerdo con los supuestos descritos en el manual del 2002.

La evaluación de la inteligencia

Como ya se ha comentado, uno de los criterios para diagnosticar el retraso mental es un funcionamiento intelectual significativamente por debajo de la media. Así pues, esta evaluación constituye una parte esencial para el diagnóstico.

La evaluación del funcionamiento intelectual exige una formación profesional especializada. A pesar de las críticas que han recibido las puntuaciones del CI, es el tipo de evaluación que ha obtenido mayor apoyo dentro de la comunidad científica. Si no se disponen de medidas estandarizadas de inteligencia, la orientación general para valorar el funcionamiento intelectual es el juicio clínico de un profesional y debe estar por debajo del nivel de logro de aproximadamente el 97% de las personas.

El funcionamiento intelectual se debe evaluar con tests psicológicos estandarizados y administrados individualmente por profesionales bien formados. Después de revisar los distintos modelos de inteligencia, el manual del 2002 adopta un enfoque que incluye tres tipos de inteligencia: la conceptual, la social y la práctica. No obstante, se afirma de forma clara que los datos empíricos actuales apoyan la perspectiva que la mejor manera de explicar el funcionamiento intelectual es a través de un factor general de inteligencia. En este sentido, parece ser que los tests estandarizados de inteligencia existentes evalúan de forma adecuada el constructo general de la inteligencia. El criterio diagnóstico del retraso mental continúa siendo el de dos desviaciones típicas por debajo de la media (un CI aproximado de 70 o inferior).

La evaluación de la conducta adaptativa

El sistema del 2002 define la conducta adaptativa como un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta definición supone un cambio importante de la perspectiva adoptada en el manual de 1992 (limitaciones en dos de las diez áreas de habilidades adaptativas). Los tres dominios de la nueva definición son más consistentes con la estructura de los instrumentos de evaluación existentes y con los resultados de la investigación sobre la conducta adaptativa.

La definición del 2002 enfatiza la expresión o realización de habilidades rele-

vantes, más que la adquisición de habilidades. De esta forma, las limitaciones en las habilidades adaptativas pueden concretarse en:

- Déficit de adquisición (no saber cómo realizar una actividad).
- Déficit de competencia (no saber cuándo utilizar las habilidades aprendidas).
- Déficit de competencia (otros factores motivacionales que pueden afectar la expresión de las habilidades).

Los tres dominios de la conducta adaptativa que propone la nueva definición son menos específicos que las diez áreas de habilidades adaptativas de 1992. No obstante, son más consistentes con los modelos conceptuales actuales y con los resultados de la investigación científica (Greenspan, 1999; Greenspan, Switzky y Granfield, 1996). Una de las dificultades para evaluar la conducta adaptativa es la ausencia de instrumentos que midan adecuadamente los dominios conceptuales, sociales y prácticos. La reciente publicación de la escala de conducta adaptativa ABAS: Adaptive Behavior Assessment Scale (Harrison y Oakland, 2000) puede resolver, en parte, algunos de los problemas para una evaluación adecuada de las habilidades adaptativas.

Las limitaciones significativas en la conducta adaptativa se deben examinar a través de medidas estandarizadas que incluyan personas con o sin discapacidad. El criterio diagnóstico para la conducta adaptativa es de dos desviaciones típicas por debajo de la media ya sea a través de una medida global de conducta adaptativa o de uno de los tres tipos de conducta adaptativa (conceptual, social y práctica).

Debe tenerse en cuenta que, para realizar el diagnóstico de retraso mental, se han de equilibrar los resultados de las pruebas de inteligencia y de la conducta adaptativa. Hay que procurar, pues, que ambas medidas tengan el mismo peso en la evaluación.

Además de los instrumentos estandarizados, se pueden utilizar otras estrategias no tan formales. Las observaciones, las entrevistas y otros métodos de recogida de información pueden y deben complementar la evaluación de la conducta adaptativa.

La clasificación

La segunda función del proceso consiste en llevar a cabo la clasificación y descripción con el objeto de identificar las fortalezas y debilidades en las cinco dimensiones.

La clasificación puede tener objetivos diversos. Uno de ellos es la clasificación diagnóstica; aquella que parte de las características personales, como el nivel de inteligencia y la conducta adaptativa. En este sentido, el manual no propone una clasificación propia. Sugiera la utilización de los sistemas actuales de clasificación. Así, propone adoptar el sistema ICD juntamente con el DSM para la clasificación de los trastornos mentales. Así pues, el modelo del 2002 recupera la clasificación por tipologías de retraso mental (profundo, severo, moderado y ligero).

Otro sistema de clasificación que propone la AAMR se fundamenta en la intensidad de los apoyos que una persona necesite y que puede ser intermitente, limitada, extensa y generalizada. Los criterios que se utilizan para determinarla hacen referencia a los siguientes aspectos: tiempo de duración, frecuencia del tiempo, situaciones en las que son necesarios los apoyos, recursos necesarios para ellos y grado de intrusismo en la vida de la persona.

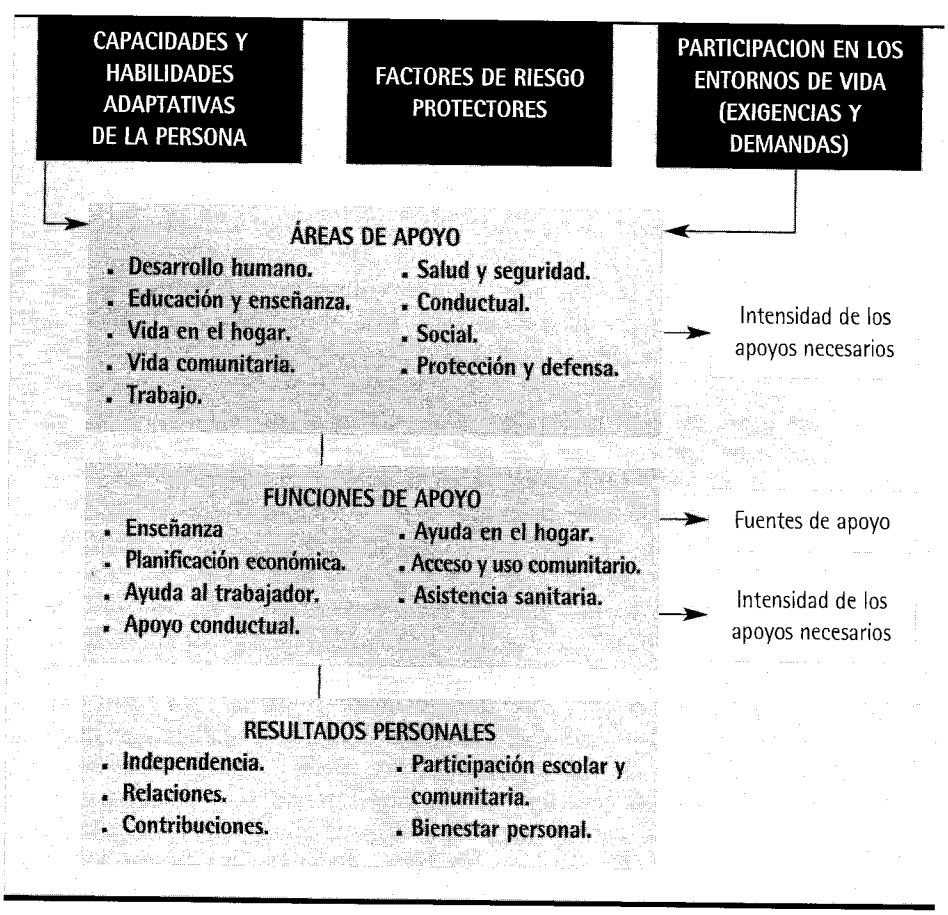
No obstante, a efectos educativos y de intervención, nos interesa enfatizar que una de las funciones principales de la función de clasificación es la identificación de las fortalezas y debilidades en las cinco dimensiones propuestas. Esto significa que hay que determinar los puntos fuertes y débiles en las cinco dimensiones: capacidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacción y roles sociales, salud (física, mental y etiología) y contexto (ambiental y cultural).

La descripción de las fortalezas y debilidades supone el paso intermedio entre la valoración de las competencias de la persona y la determinación del tipo y de la intensidad de los apoyos necesarios. Realmente supone una de las tareas más relevantes en el proceso de diagnóstico del retraso mental y en el que existe poca experiencia.

La planificación de los apoyos

El proceso de tres funciones finaliza con el establecimiento del perfil de apoyos en las nueve áreas. La forma de entender y aplicar los apoyos es uno de los aspectos que mayores cambios ha experimentado con relación al modelo de 1992.

Cuadro 2. Modelo de apoyos del sistema 2002



El sistema del 2002 define los apoyos como recursos y estrategias que tienen el objetivo de promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo que proporcionan los profesionales y las instituciones. El funcionamiento de la persona es el resultado de la interacción de los apoyos con las cinco dimensiones. El cuadro 2 muestra de manera gráfica el modelo actual de apoyos.

Para determinar el perfil de apoyos (los necesarios y su intensidad), el sistema del 2002 propone un proceso de evaluación que se resume en los siguientes pasos:

1. Identificar las áreas de apoyo.
2. Nombrar las actividades de apoyo relevantes para cada una de las áreas.
3. Evaluar el nivel o la intensidad de los apoyos necesarios.
4. Escribir un plan de apoyos individualizado.

Recientemente, se ha publicado la Support Intensity Scale (Thompson y otros, 2002; Thompson y otros, 2004), que se ha elaborado especialmente para evaluar el nivel de apoyos prácticos que necesitan las personas con retraso mental a fin de llevar una vida normal, independiente y de calidad dentro de la sociedad. Esta escala se ha creado con la finalidad de evaluar las necesidades de apoyo, determinar la intensidad de los apoyos necesarios, controlar el progreso y evaluar los resultados de vida de las personas con retraso mental y otras discapacidades relacionadas. Sin duda alguna, este instrumento va a constituir, en un futuro próximo, un componente imprescindible y de cambios profundos en la prestación de servicios a las personas con retraso mental. No obstante, no sustituye los procesos de determinación de los apoyos comentados anteriormente.

Un modelo de evaluación para el alumnado con retraso mental. Procedimientos para su elaboración

En los últimos años, la evaluación educativa ha intentado responder a tres objetivos importantes:

1. Determinar la necesidad de prestar servicios de educación especial.
2. Diseñar un plan educativo a partir de la identificación de las habilidades actuales y necesarias.
3. Evaluar los resultados del programa educativo.

A partir de las aportaciones de las últimas definiciones de retraso mental, podemos añadir otras dos finalidades:

4. Identificar los apoyos que se corresponden a las necesidades identificadas en las cinco dimensiones.
5. Evaluar los efectos de los apoyos que se han proporcionado.

Así pues, cuando nos planteamos la evaluación de los alumnos con retraso mental, es preciso ampliar sus perspectivas para identificar y valorar el tipo y la intensidad de los apoyos necesarios a fin de mejorar la independencia, las relaciones, las contribuciones, la participación escolar y comunitaria y el bienestar personal.

A partir de lo expuesto anteriormente, sería conveniente y de gran utilidad poder introducir en las evaluaciones de los alumnos las propuestas que ofrece el nuevo modelo de retraso mental. La idea básica es incorporar, por un lado, las dimensiones y áreas nuevas y, por el otro, implicar a todos los profesionales relacionados con la educación del alumno. Ciertamente, una valoración de estas características favorecería sustancialmente el funcionamiento de las personas.

No resulta una tarea fácil llevar a cabo un trabajo de estas características. La poca experiencia existente en la evaluación de los alumnos con retraso mental, la ausencia de criterios claros para definir ciertas dimensiones y la escasez de instrumentos fiables pueden limitar la puesta en práctica de los supuestos citados anteriormente. No obstante, intentaremos proporcionar algunas propuestas que mejoren el proceso de evaluación de los alumnos.

Ya hemos comentado anteriormente que la evaluación y valoración de los alumnos es un proceso sistemático, continuado y compartido de recogida de información y de toma de decisiones que tiene por objetivo justificar la oferta curricular y la provisión de servicios. En nuestro caso, la evaluación debe confirmar, o no, la existencia de una determinada condición de discapacidad.

De acuerdo con esta definición, la finalidad más importante de la evaluación de los alumnos es la concreción de sus necesidades en términos de la propuesta curricular y de la determinación de los apoyos necesarios. No obstante, no podemos olvidar que la evaluación educativa cumple otras finalidades. Así pues, la evaluación y valoración educativa de los alumnos con retraso mental tiene como finalidades principales las siguientes:

- Determinar las necesidades del alumno con relación a sí mismo, a la escuela, a la familia y a los demás entornos significativos en los que participa.
- Establecer el plan educativo o curricular a partir de las necesidades identificadas y los servicios necesarios.
- Identificar los apoyos que se corresponden a los distintos ámbitos o a las áreas evaluadas.
- Evaluar periódicamente los resultados del programa educativo así como el impacto de los apoyos proporcionados.

Para conseguir estos fines, la evaluación debe orientar sus esfuerzos no sólo en la recopilación de información relevante sino también de las características y posibilidades de los entornos donde vive. A partir de estas premisas, los ámbitos significativos de la evaluación de los alumnos serán:

- *El alumno, su nivel actual de competencia (puntos fuertes y débiles) con relación al currículo escolar y a sus condiciones personales específicas y de discapacidad.* En concreto, este ámbito debe evaluar:
  - El funcionamiento intelectual.
  - El nivel de competencias en las áreas curriculares y adaptativas.
  - El estado de salud física y mental.

  Este ámbito de evaluación debe facilitar la elaboración de un diagnóstico así como conocer los puntos fuertes y débiles en las distintas dimensiones.
- *El entorno escolar:* en este caso, se debe llevar a cabo una descripción de la situación escolar así como una identificación de aquellas características de

este entorno que dificulten o faciliten el crecimiento, el desarrollo, la participación y la integración. En este apartado es necesario, también, identificar el entorno escolar óptimo.

- *La familia y otros entornos significativos:* como en el punto anterior, resulta imprescindible una descripción de la situación familiar y de aquellos factores que facilitan o inhiben el crecimiento, la participación y el desarrollo personal.

Después de establecer la finalidad y los ámbitos de la evaluación, hay que decidir la forma de articular toda esta información en un proceso de toma de decisiones compartido que conduzca al establecimiento de la propuesta curricular, de servicios y de apoyos necesarios. Disponer de instrumentos adecuados de observación, registro y evaluación constituye un aspecto central para llevar a término esta tarea. Intentaremos, a continuación, elaborar una propuesta que permita establecer un proceso de evaluación que sea amplio y comprensivo y que comporte el logro de las finalidades propuestas.

Pasos de la evaluación

Un análisis y una revisión de cómo se realizan, en la actualidad, las evaluaciones educativas exigen plantear una serie de cuestiones con relación a los distintos componentes que las configuran. Así pues, el primer aspecto que debemos valorar es el proceso general que se sigue en la evaluación de los alumnos con retraso mental y los pasos concretos a través de los cuales se articula este proceso.

Toda evaluación que pretenda ser rigurosa, amplia y comprensiva debe contemplar el proceso que se describe a continuación.

- *Ámbito 1:* recogida de la información relevante en los distintos ámbitos de evaluación.
- *Ámbito 2:* descripción de las fortalezas y debilidades en cada uno de los ámbitos evaluados.
- *Ámbito 3:* identificación del perfil y de la intensidad de los apoyos necesarios así como descripción del programa educativo.

Cuando se lleva a cabo la evaluación de los alumnos con retraso mental, este proceso de tres pasos debe abarcar los siguientes ámbitos:

Ámbito 1. *Recogida de la información relevante en los distintos ámbitos de evaluación*

1.1. Información antecedente.
  1.1.1. Historia médica.
  1.1.2. Historia educativa.
  1.1.3. Evaluaciones anteriores.
1.2. Funcionamiento intelectual.
1.3. Nivel actual de competencias.
  1.3.1. Competencias en las distintas áreas curriculares.
  1.3.2. Estilo de aprendizaje.
  1.3.3. Habilidades en la conducta adaptativa y/o de apoyo.

1.4. Evaluación de la salud física y mental.
1.5. Evaluación del entorno escolar.
1.6. Evaluación del entorno familiar.

Ámbito 2. *Descripción de las fortalezas y debilidades en cada uno de los ámbitos evaluados*
2.1. Descripción de las fortalezas y debilidades en las áreas curriculares y/o de la conducta adaptativa.
2.2. Descripción de las fortalezas y debilidades del alumno en la salud física y mental.
2.3. Descripción de las fortalezas y debilidades del entorno escolar.
2.4. Descripción de las fortalezas y debilidades del entorno familiar y comunitario.
2.5. Definición del entorno óptimo.

Ámbito 3. *Identificación del perfil y de la intensidad de los apoyos necesarios así como descripción del programa educativo*
3.1. Tipo e intensidad de los apoyos necesarios en los diferentes ámbitos evaluados.
3.1.1. Apoyos necesarios en las áreas curriculares y/o de apoyo.
3.1.2. Apoyos necesarios en la salud física y mental.
3.1.3. Apoyos en los entornos actuales: hogar/escuela/comunidad.
3.2. Descripción del programa educativo en términos de la propuesta curricular y de la prestación de servicios.
3.2.1. Capacidades de etapa que se deben priorizar.
3.2.2. Contenidos y objetivos de ciclo que deben orientar la elaboración del programa educativo individualizado.
3.2.3. Servicios educativos necesarios.

Recogida de información relevante

En este apartado, conviene precisar y determinar tanto la forma de obtener la información como los sistemas e instrumentos que se van a utilizar. Intentaremos especificar con más claridad la evaluación de las competencias curriculares, de la salud física y mental y del entorno escolar y familiar.

La evaluación de las competencias curriculares

Habitualmente, la evaluación de estas competencias consiste en enumerar el conjunto de habilidades que el alumno posee en las distintas áreas curriculares. Aunque es una estrategia correcta, sería interesante ampliarla en algunos aspectos.

La identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos con retraso mental se lleva a cabo de acuerdo con la naturaleza de las exigencias de la escuela y con relación al currículo.

La escuela organiza el conjunto de experiencias de enseñanza y aprendizaje alrededor del currículo. Así pues, conocer lo que realiza el alumno a partir de la propuesta curricular del centro permite tomar decisiones sobre lo que tendrá que aprender y qué ajustes habrá que proporcionarle. La evaluación de las competencias curriculares ha de servir para conocer lo que el alumno es capaz de hacer con relación a los contenidos y objetivos de las distintas áreas del currículo.

Así pues
tencias curric
hay que tener
sentan retrasc
en escuelas o
distintas áreas
los del ciclo co
luar las comp
amplitud y fa
forma clara y
y recomendat
pudieran desr
las competen
ciclo, habría
nar el nivel d
res con relaci
evaluación de

1. Evalú
bleci
nidos
2. Evalú
(y co
3. Estat
áreas

Es respo
nivel de comp
aquellos maes
En general, es
gogo/psicólog
elabora el ni

Sería re
concretas, se
logrado o en

Con relación
- .....
- .....
- .....

Esto significa
- .....
- .....
- .....

Así pues, se plantean una serie de interrogantes cuando se evalúan las competencias curriculares. En primer lugar, debemos abordar cuáles son los referentes que hay que tener en cuenta para llevar a cabo esta evaluación. Con los alumnos que presentan retraso mental (ya sean escolarizados en centros de educación especial como en escuelas ordinarias), los referentes básicos son los contenidos y objetivos de las distintas áreas que se establecen en el proyecto curricular de centro (especialmente los del ciclo correspondiente). No obstante, puede resultar una tarea harto difícil evaluar las competencias curriculares a partir de los contenidos y objetivos de ciclo. La amplitud y falta de concreción representa una dificultad añadida para establecer de forma clara y precisa las competencias curriculares de los alumnos. Sería interesante y recomendable que los contenidos y objetivos del segundo nivel de concreción se pudieran desmenuzar en componentes más pequeños que facilitaran la evaluación de las competencias del alumno. Esto significa que, para cada uno de los objetivos de ciclo, habría unos indicadores u objetivos más pequeños que servirían para determinar el nivel de dominio de los alumnos y, en definitiva, sus competencias curriculares con relación a los objetivos de ciclo. De esta forma, un posible proceso en la evaluación de las competencias curriculares sería el siguiente (Font, 2002):

1. Evaluar, de acuerdo con las actividades y los criterios de evaluación establecidos, los indicadores y/u objetivos didácticos que componen los contenidos y objetivos de ciclo.
2. Evaluar el número y grado de dominio de los contenidos y objetivos de ciclo (y con relación a los resultados de la evaluación del apartado anterior).
3. Establecer el nivel de competencias curriculares del alumno en las distintas áreas curriculares.

Es responsabilidad esencial de los docentes la elaboración y determinación del nivel de competencias curriculares. Debe haber un esfuerzo compartido entre todos aquellos maestros o profesores que trabajan directamente con un alumno concreto. En general, es el maestro tutor el que debe coordinar (conjuntamente con el pedagogo/psicólogo/psicopedagogo) el trabajo de los distintos profesionales cuando se elabora el nivel de competencias curriculares.

Sería recomendable que, después de enumerar las competencias curriculares concretas, se confeccionara una relación de los objetivos de ciclo que el alumno ha logrado o en qué grado los ha adquirido. Por ejemplo:

Con relación al contenido de:	**El alumno es capaz de:**
▪	▪ .....
▪	▪ .....
▪	▪ .....
Esto significa que ha logrado (especificar el grado) los siguientes objetivos de ciclo:	
▪	
▪	
▪	

La evaluación del estilo de aprendizaje

Éste hace referencia a la forma en que los alumnos procesan, organizan y aprenden el material curricular. La información que se obtiene del estudio del estilo de aprendizaje debe permitir ajustar y adaptar las estrategias que utiliza el maestro o la maestra con las características específicas del alumno. De acuerdo con Salend (1994), las dimensiones para la enseñanza del estilo de aprendizaje incluyen los aspectos siguientes:

- *Consideraciones ambientales*, como el ruido de fondo, la luz, la temperatura y la organización de los asientos.
- *Consideraciones emocionales*, como el nivel individual de motivación, la persistencia, la conformidad, la responsabilidad y la necesidad de estructura.
- *Tipo de agrupamientos*, como aprender solo o en grupo pequeño o grande, con o sin la presencia de los adultos.
- *Consideraciones físicas*, que hacen referencia a las preferencias de modalidad, hora del día, necesidad de alimento, bebida y movilidad mientras se aprende.
- *Consideraciones pedagógicas*, como el enfoque global o analítico de las tareas.

La evaluación del estado de salud físico y mental

El retraso mental no presupone por sí mismo una enfermedad física o mental específica. Lo que realmente preocupa es conocer el impacto que pueda tener la presencia de determinadas condiciones físicas y mentales y cómo se evalúan y se tratan los problemas de salud.

Hay que llevar a cabo revisiones físicas amplias y periódicas (como mínimo anualmente), con aquellas personas que no pueden comunicar correctamente el estado de salud de su cuerpo. A tales efectos, es importante disponer de un buen protocolo para el examen físico y mental (véase el informe elaborado por Horwitz y otros, 2002).

La evaluación del estado de salud mental de los alumnos con retraso mental debe determinar la presencia de problemas mentales y de dificultades conductuales significativas. Esta valoración debe permitir la identificación y descripción de las fortalezas y debilidades así como los sistemas de apoyo adecuados.

La coexistencia de retraso mental y trastorno mental presenta interrogantes importantes para el diagnóstico y el tratamiento. El motivo de esta preocupación se justifica por las siguientes circunstancias:

- El concepto de enfermedad mental es muy complejo y pocas veces se entiende bien.
- No existe investigación definitiva en esta área de conocimiento.
- No hay consistencia entre las distintas técnicas de diagnóstico actuales.
- La considerable cantidad de errores de lo que constituye la enfermedad mental en las personas con retraso mental.
- La clasificación inadecuada y las confusiones de definición del pasado.

El conocimiento del estado de salud mental tiene implicaciones importantes tanto para los servicios y apoyos que necesitará la persona como para su satisfacción y calidad de vida.

Si bien en los últimos años se han realizado esfuerzos importantes para la evaluación de la salud mental de las personas con retraso mental (Jané, 2004), sigue

siendo una área de difícil valoración. Exige un tipo de formación y la presencia de profesionales que no siempre están disponibles en los entornos escolares.

Una de las dificultades más significativas en la evaluación de la salud mental reside en identificar aquellos casos en los que la presencia de una discapacidad esconde la gravedad de un trastorno mental. Una evaluación adecuada de trastorno mental en las personas con retraso mental debe partir de muchas fuentes de información. Estas posibles fuentes incluyen:

- Entrevistas.
- Observación conductual en los entornos de la vida diaria.
- Entrevistas con el cliente y el personal habitual.
- Evaluaciones psicométricas tradicionales (pruebas de habilidades sociales, de personalidad y de conductas problemáticas).
- Evaluaciones biológicas y médicas.

En cualquier caso, siempre se precisa el juicio clínico y de un equipo multidisciplinar.

Hemos comentado la dificultad que conlleva la evaluación de un trastorno mental, y especialmente en un entorno escolar. Por esta razón, nuestro trabajo debe consistir esencialmente en evaluar la posible sospecha de problemas emocionales para derivarlos a aquellos profesionales o servicios correspondientes. En la evaluación educativa, podemos tener en cuenta los siguientes aspectos de la salud mental:

- Habilidades sociales.
- Problemas de comportamiento.
- Posibles trastornos emocionales.

Para evaluar estos aspectos, disponemos en la actualidad de una serie de instrumentos y pruebas:

- *Habilidades sociales:* el «ACCEPTS» (Walker y otros, 1983), el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (Monjas, 2002).
- *Problemas de comportamiento:* ICAP (Montero, 1993), Aberrant Behavior Checklist (Aman y Singh, 1986), The Behavior Problems Inventory (Rojanh, 2001), Questions about behavioral function –QAFB– (Paclawskyj y otros, 2000), The motivation assessment scale (Durand y Crimmins, 1992).
- *Trastornos emocionales:* Escalas Reiss para el diagnóstico dual (Reiss y Valentin-Hein, 1990).

Además de estos instrumentos, se pueden utilizar entrevistas y observaciones directas de la conducta del alumno en los diferentes entornos en los que participa (O'Neill, 1990).

La evaluación del entorno familiar

Resulta difícil comprender el fenómeno del retraso mental si, al mismo tiempo, no se realiza un análisis y estudio de los entornos donde la persona vive, aprende, trabaja, se socializa y se divierte. En las dos últimas definiciones de retraso mental, se da una gran importancia a la influencia de los entornos de desarrollo de la persona. Cuando se evalúan los contextos, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Las situaciones específicas donde la persona recibe los servicios educativos, vive y trabaja.
- El grado en que las características de estos entornos facilitan o limitan los factores que influyen en el crecimiento, el desarrollo, el bienestar y la calidad de vida de la persona.
- El entorno óptimo que facilitaría la independencia, las relaciones, las contribuciones y la participación escolar y comunitaria.

Los entornos sanos y óptimos presentan tres características: proporcionan oportunidades, estimulan el bienestar y promueven la estabilidad. Evaluar estas características del entorno familiar no resulta una tarea fácil.

La finalidad de la evaluación del entorno familiar es el análisis de aquellas características que están relacionadas con los factores que garantizan el crecimiento de la persona, su desarrollo, y su satisfacción y calidad de vida. El método propuesto para llevar a cabo esta valoración debe tener en cuenta las cinco características de un entorno óptimo, que son:

1. *Presencia comunitaria.* Exige compartir los lugares comunes que definen la vida comunitaria.
2. *Elección.* Supone la experiencia de autonomía, toma de decisiones y control. Las elecciones personales definen y expresan la identidad individual.
3. *Competencia.* Representa la oportunidad de aprender y realizar actividades funcionales y significativas con el tipo de ayuda necesaria.
4. *Respeto.* Significa tener un lugar y un rol valorado entre las personas que configuran el entorno normal de la vida comunitaria.
5. *Participación comunitaria.* Supone la experiencia de formar parte de una red creciente de familiares y amigos.

Evaluar estas características ambientales exige observar a la persona en su entorno y responder a una serie de preguntas relacionadas con lo que la persona hace, dónde y con quién lo hace y cuáles son sus otros deseos. Supone, además, analizar las condiciones ambientales que facilitan o limitan estos factores. A efectos prácticos, y con la finalidad de ayudar en la evaluación del entorno familiar, se expone a continuación una guía para analizar las cinco características óptimas de un entorno:

Presencia comunitaria

- ¿Qué situaciones comunitarias utiliza normalmente la persona (diariamente, a la semana, de forma ocasional)?
- ¿A cuál de estos lugares la persona va sola? ¿Cómo parte de un grupo de 2 o 3 personas? ¿Cómo lo hace de uno más grande?
- ¿La persona presenta problemas significativos cuando acude a alguno de estos lugares?
- ¿Qué otras situaciones comunitarias le gustan a la persona, o a cuáles recurre con mayor independencia?
- ¿Qué se podría hacer para aumentar el número de situaciones comunitarias que la persona utiliza?

Elección

- ¿Qué tipo de decisiones toma normalmente la persona?
- ¿Qué decisiones toman los demás en su nombre? ¿Cuáles de ellas se le podrían transferir?
- ¿Cuáles son sus intereses y preferencias más acusados y que la hacen única?
- ¿Qué se podría hacer para fomentar el número, la variedad y la importancia de las decisiones que toma?
- ¿Qué se podría hacer para mejorar el conocimiento que los demás tienen sobre sus intereses y preferencias?

Competencia

- ¿Qué habilidades debería desarrollar la persona que le permitieran mejores oportunidades para aumentar su presencia comunitaria, las elecciones, el respeto y la participación?
- ¿Qué estrategias de enseñanza y de ayuda han sido más eficaces para ella?
- ¿Existen amenazas relacionadas con la salud para su desarrollo continuado? ¿Cómo se pueden tratar de forma eficaz para que interfieran lo menos posible en la calidad de las experiencias de vida?
- ¿Qué se podría hacer para mejorar su competencia en actividades más valoradas?

Respeto

- ¿Cuáles son los roles comunitarios valorados que ocupa y cuál, el porcentaje de tiempo que dedica a cada uno de ellos?
- ¿Cuáles son los roles comunitarios que le permiten obtener las mejores oportunidades de expresar las fortalezas y cualidades individuales?
- ¿Qué se podría hacer para aumentar la cantidad de tiempo que la persona dedica a un rol comunitario valorado?
- ¿De qué imágenes e ideas sobre un futuro deseable puede disponer?
- ¿La persona presenta alguna característica que refuerce la percepción estereotipada que se tiene de las personas con discapacidad?
- ¿Qué se podría hacer para disminuir los estigmas que experimenta?

Participación comunitaria

- ¿Con quién pasa la mayor parte del tiempo, ya sea diariamente o a la semana? ¿Cuántas personas con las que se relaciona presentan alguna discapacidad? ¿Cuántas son profesionales? ¿Cuántas son personas sin discapacidad?
- ¿Hay personas importantes en su red social con las que pueda relacionarse?
- ¿Cuáles son sus amigos? ¿Quién la conoce bien? ¿Quién actuará como defensor de sus intereses?
- ¿Qué se podría hacer para proporcionar una mayor ayuda a su red actual de relaciones?
- ¿Qué se podría hacer para desarrollar más amistades?
- ¿Qué se podría hacer para disminuir el número de personas con discapacidad con las que pasa el tiempo?

Después de evaluar el entorno familiar a partir de este conjunto de indicadores, se debe proceder a su análisis. Esto significa que, para cada una de las cinco dimensiones, se debe valorar los factores facilitadores y los inhibidores. El resultado de esta valoración servirá para determinar las necesidades de apoyo de la persona. Una forma relativamente fácil de llevar a cabo esta tarea es la utilización del formato propuesto en el cuadro 3.

Por ejemplo, la presencia comunitaria de Pedro viene facilitada por su participación frecuente en actividades de ocio, pero queda limitada por su falta de movilidad y por la necesidad de un ayudante personal de confianza.

La evaluación del entorno escolar

Otro factor significativo en la evaluación de las necesidades de los alumnos con retraso mental es la valoración del entorno escolar y, especialmente, de la práctica docente. En la actualidad, disponemos de enfoques y propuestas para observar la práctica docente de la escuela y del aula (Ainscow y otros, 2000; Beresford, 2001; Booth y Ainscow, 2002; Hopkins y otros, 1999). Generalmente, estas estrategias van orientadas a la obtención de información de cómo los centros y el profesorado facilitan el aprendizaje de los alumnos. Esta información se agrupa en categorías que se consideran indicativas de una buena enseñanza. Algunas de ellas son:

- La planificación de la enseñanza (cómo se elaboran las unidades de programación, qué tipo de ajustes realizan los profesores, de qué modo organizan las actividades de clase, etc.).
- Las normas que regulan la convivencia de la escuela y del aula.
- Los sistemas de evaluación y de control del progreso.
- Las expectativas curriculares de los maestros.
- La organización y participación del profesorado.
- El grado de reflexión sobre la propia práctica docente, etc.

No obstante, en la elaboración de la evaluación educativa de los alumnos, la valoración del entorno escolar y de la actividad docente resulta bastante difícil. Se precisa un mayor conocimiento y comprensión de cómo llevar a cabo de forma eficaz esta tarea y de los sistemas de evaluación más eficientes. Esta afirmación no excluye la conveniencia de realizar algún tipo de evaluación del entorno escolar y de las actividades y oportunidades que se brindan. Disponemos de algunas informaciones (Lavigna y otros, 1994; Font, Alomar y Mas 2004) que sugieren algunos indicadores de un entorno escolar de calidad. En este sentido, pues, consideramos que sería más oportuno realizar una descripción de las características del entorno escolar en el que participa el alumno y de las actividades y experiencias que se le proporcionan. Esta información debería permitir una valoración del entorno escolar con relación a los factores que facilitan o dificultan el crecimiento y el aprendizaje del alumno. Podríamos observar las siguientes características:

- Descripción de la escuela, del aula, de los objetivos curriculares principales y características de los alumnos.
- Descripción de los aspectos organizativos (horarios, materiales curriculares, etc.).
- Profesorado que interviene y organización/coordinación del mismo.

Cuadro 3

FACTOR	CONDICIONES AMBIENTALES	
	FACTOR FACILITADOR	FACTOR INHIBIDOR
1. Presencia comunitaria.		
2. Elecciones.		
3. Competencia.		
4. Respeto.		
5. Participación comunitaria.		

- Currículo que sigue el alumno (programa educativo individualizado).
- Organización de la enseñanza dentro del aula (formatos que se siguen, agrupamiento de los alumnos, ajustes y apoyos que se proporcionan a todos ellos, programas que se utilizan, evaluaciones, etc.).
- Servicios que recibe el alumno.
- Otras intervenciones o programas que sigue el alumno.
- Actividades extraescolares en las que participa.

Este conjunto de elementos no es indicador exclusivo de una buena práctica docente. No obstante, puede informar de las características generales de la organización de la enseñanza que recibe el alumno y la identificación de posibles puntos débiles.

Antes de finalizar este apartado, es preciso comentar algunos aspectos adicionales. Nos referimos a la participación de los padres y, siempre que sea posible, de los alumnos, en la evaluación y en la planificación de su programa educativo. Es cierto que en nuestro país no disponemos de una tradición dilatada en este aspecto. No podremos profundizar en este punto. Sólo comentaremos que la participación de los padres y de los alumnos va a constituir un tema de debate e investigación creciente. Podemos afirmar que ya existen algunos sistemas y procedimientos para facilitar esta participación (Giangreco, Cloninger e Iverson, 1998). Ha llegado el momento, pues, de empezar a contar con la opinión y la participación activa de los padres y de los alumnos en todo en proceso educativo. Hace falta elaborar estrategias y sistemas que lo hagan posible (Dabkowsky, 2004; Mason y otros, 2004; Wood y otros, 2004).

Descripción de las fortalezas y debilidades

En el proceso de evaluación de las necesidades del alumnado con retraso mental, la descripción de las fortalezas y debilidades representa el paso de análisis y resumen de la información recogida anteriormente. Para que los datos recopilados adquieran significado y sean útiles para la toma de decisiones, deben ser analizados con

precisión y detalle. Una de las formas actuales de realizar esta tarea es estableciendo las fortalezas y las debilidades del alumno y de los ámbitos evaluados. En el campo educativo, hay poca experiencia y tradición de una valoración de estas características. Ésta es una razón suficiente para intentar una aproximación más exacta de lo que constituyen las fortalezas y debilidades y cómo redactarlas.

Una fortaleza es una característica o conjunto de características o circunstancias positivas que sirven de base para construir o fundamentar nuevos aprendizajes, desarrollos, relaciones, estructuras, etc.

Cuando las fortalezas se aplican al alumno, hacen referencia a las habilidades o al conjunto de habilidades positivas que éste ya domina y/o que sirven para construir nuevos aprendizajes, competencias, relaciones, etc.

Cuando se aplican a los otros ámbitos de la evaluación (entorno familiar, escolar, etc.), representan el conjunto de características favorables a partir de las cuales se puede fomentar el crecimiento, el desarrollo o la participación del alumno.

Una debilidad es una característica o un conjunto de características o circunstancias negativas o poco favorables. El hecho de superarlas, eliminarlas o mejorarlas permite asegurar un buen desarrollo, aprendizaje y participación del alumno.

Si se aplica a los alumnos, una debilidad se refiere a las habilidades o al conjunto de habilidades que el alumno no posee, no domina o muestra en exceso y que, si las adquiere, las mejora o las elimina le permiten asegurar un buen aprendizaje, desarrollo y participación. Aplicada a los otros ámbitos de la evaluación, una debilidad representa aquellas características que por ausencia, por falta explícita o por exceso dificultan el crecimiento, el desarrollo y la participación del alumno y que, si las superara, significaría una mejora importante. En definitiva, una fortaleza y una debilidad son el conjunto de características o factores que facilitan o impiden la independencia, las relaciones, las contribuciones, la participación escolar y comunitaria, y el bienestar personal.

Una manera práctica de redactar las fortalezas y debilidades es la siguiente:

1. Leer atentamente el nivel de competencias del alumno.
2. Anotar después de cada redactado si es una fortaleza o debilidad.
3. Agrupar y relacionar las fortalezas y las debilidades.
4. Redactar en forma de resumen las fortalezas y las debilidades que recoja la información contenida en el nivel de competencias.

Nivel actual de competencias de lectura

1

- Repite tres palabras. (Fuerte.)
- Discrimina formas conocidas dentro de un fondo. (Fuerte.)
- Enumera, con ayuda, elementos de izquierda a derecha cambiando sucesivamente de línea. (Fuerte.)
- Señala, con ayuda, letras iguales a un modelo dado. (Fuerte.)

- Separa correctamente las sílabas de palabras sencillas de dos y tres sílabas. (Fuerte.)
- Empieza a separar los sonidos de palabras de dos y tres letras. (Fuerte.)

2

- Discrimina auditivamente un fonema entre una secuencia dada. Lo hace con las cinco vocales y la *p*, *l* y *m*. (Fuerte.)

3

- Lee las cinco vocales con algunos errores. (Débil.)
- Lee algunos diptongos con poca seguridad. (Débil.)
- Lee sílabas directas con la *p*, pero con errores. (Débil.)

4

- Reconoce su nombre con letra manuscrita. (Fuerte.)
- Lee palabras con la letra *p* (las lee globalmente y sin una buena recodificación fonológica.) (Débil.)
- Asocia las palabras con el dibujo correspondiente. (Fuerte.)

5

- Su producción escrita es incontrolada y con un repertorio de grafismos indiferenciados. (Débil.)

A partir del análisis de cada una de las competencias, se puede redactar el resumen de las fortalezas y las debilidades:

- *Fortalezas:*
  - Tiene adquiridas algunas de las competencias previas de la lectura (1).
  - Muestra habilidad en actividades de discriminación auditiva y visual (2).
  - Lee globalmente algunas palabras y las asocia al dibujo (su nombre y algunas palabras con la letra *p*) (4).
- *Debilidades:*
  - Tiene dificultades en la lectura de vocales, diptongos y sílabas con la p (3).
  - No realiza la recodificación fonológica en la lectura de palabras (4).
  - Muestra dificultades importantes en la escritura (poco controlada y diferenciada) (5).

Al redactar las fortalezas y debilidades, se debe tener en cuenta algunos aspectos adicionales:

- Las fortalezas y las debilidades deben estar definidas con detalle y resumir toda la información analizada.
- El redactado de las fortalezas y debilidades tiene que facilitar la toma de decisiones sobre los aspectos curriculares, la prestación de servicios y la determinación del perfil de apoyos.
- Las fortalezas y debilidades no han de referirse exclusivamente a las competencias del alumno, sino también a aquellos aspectos relacionados con

su estilo de aprendizaje, la motivación, sus intereses, el esfuerzo, etc.
- En las áreas curriculares, es preciso que los puntos fuertes y débiles hagan referencia a los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- En muchos casos, la redacción de las fortalezas y debilidades implica una interpretación de la información. En estas ocasiones, hay que asegurar el consenso y el acuerdo de todas las personas que están implicadas en la evaluación del alumno.

Es probable que esta aproximación a la forma de entender las fortalezas y debilidades no sea lo suficientemente exhaustiva y profunda como sería de desear. No obstante, mejora en algunos aspectos la imprecisión actual y facilita la redacción y el resumen de la información recogida en la primera parte de la evaluación.

La determinación del perfil de apoyos

El concepto de apoyo o ayuda en el campo educativo, y concretamente en el de la educación especial, ha adquirido en los últimos años una importancia trascendental. Los procesos de desarrollo y aprendizaje son posibles si se da la influencia intencionada de los mediadores próximos. Esto significa que no hay crecimiento ni desarrollo sin la acción concertada o la ayuda intencionada de las personas del entorno.

La ayuda, que se define como el conjunto de recursos y estrategias que el entorno pone a disposición de los niños y de las niñas para favorecer su desarrollo y crecimiento, ha producido cambios significativos en la forma de comprender el fenómeno educativo y en las formas de llevar a término las prácticas educativas.

En la educación especial, el concepto de apoyo es tributario de una visión radicalmente distinta de la forma de entender la discapacidad y cómo compensarla. Las últimas definiciones de retraso mental son un buen exponente de esta orientación diferente. Con el nuevo enfoque, el retraso mental se contempla como una condición de incapacidad que resulta de la interacción entre la persona y los entornos donde vive. En el pasado, la responsabilidad de los problemas derivados de la deficiencia recaía sobre el individuo. En la actualidad, esta responsabilidad se comparte con el entorno. La importancia que se le concede debe entenderse en términos de las necesidades relativas de apoyo que las personas necesitan para mejorar su independencia, sus relaciones, sus contribuciones, su participación escolar y comunitaria, y su bienestar personal.

Así pues, la determinación del perfil de apoyos representa una de las partes críticas de este modelo y el que, en definitiva, puede asegurar el crecimiento y el desarrollo de la persona y su participación en entornos integrados. Otro factor significativo es que el perfil de apoyos no se limita al ámbito escolar sino que se extiende a todos aquellos entornos donde el alumno vive y se desarrolla.

En la evaluación de los alumnos con retraso mental, la determinación del perfil de apoyos representa una de las tareas más comprometidas. A partir de las fortalezas y debilidades del alumno, de las características del entorno y de las disponibilidades reales, se debe delimitar, con el acuerdo de todas las partes implicadas, aquellos apoyos que faciliten el progreso y la máxima participación en los entornos integrados.

El concepto de apoyo no es nuevo. Lo que supone una novedad es la afirmación que una aplicación razonada y adecuada de los apoyos puede mejorar las capacidades funcionales de la persona con retraso mental.

El manual del 2002 define los apoyos como «los recursos y estrategias que tienen por finalidad promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de una persona y que mejoran su funcionamiento individual» (Luckasson y otros, p. 145). Los servicios son un tipo de apoyos que proporcionan los profesionales y las instituciones.

Giné y Ruiz (1991) aportan una definición parecida, aunque más ajustada a las características de la etapa escolar. Comentan que los apoyos son recursos y estrategias que:

- Promueven el logro de los fines de la educación por parte de todos los alumnos con o sin discapacidad.
- Permiten acceder a los recursos, las informaciones y relaciones propias del contexto escolar.
- Potencian la participación del alumno en las tareas escolares y en la comunidad, facilitando así su satisfacción personal.

Sea cual sea la definición que se adopte, lo que realmente preocupa es la forma de identificar el tipo y la intensidad de los apoyos que un alumno necesita para progresar. En la etapa escolar, la concreción de los apoyos debe promover que el alumno reciba aquellas ayudas que le permitan, en el mayor grado posible y además de otras prioridades personales, lograr las capacidades que son comunes a todos los alumnos. Ésta es una tarea difícil, ya que no existe demasiada tradición en la aplicación de estos sistemas de apoyos. Interesa, pues, proponer fórmulas que permitan delimitar el perfil de apoyos que un alumno necesita en la etapa escolar.

Para llevar a cabo esta labor disponemos de dos enfoques distintos pero complementarios.

1. Por un lado, las orientaciones que ofrece el manual del 2002.
2. Por el otro, la aplicación de la Escala de Intensidad de los Apoyos de reciente publicación (Thompson y otros, 2002; Thompson y otros, 2004). Describiremos a continuación las aplicaciones e implicaciones de estos dos procedimientos.

La determinación de los apoyos de acuerdo con el proceso propuesto en el sistema 2002

Tres son los aspectos que hay que tener en cuenta cuando se intenta aplicar el sistema de apoyos: las fuentes de apoyo, las funciones de apoyo y la intensidad de los apoyos. Por sus características y por la importancia en la etapa escolar, comentaremos con más detalle las funciones de apoyo.

Las fuentes de apoyo pueden ser naturales (recursos y estrategias que proporcionan las personas o los equipamientos de un entorno dado) o basadas en los servicios (recursos y estrategias que brindan las personas o los equipamientos que normalmente no forman parte del entorno natural de la persona).

Las funciones de apoyo constituyen una serie de categorías y actividades que permiten concretar el tipo de apoyo necesario para asegurar el progreso, el desarrollo y la participación de la persona con retraso mental. Se agrupan en ocho categorías: enseñanza, amistad, planificación económica, ayuda al trabajador, apoyo conductual, ayuda en el hogar, acceso y uso comunitario y atención sanitaria. El cuadro 4 expone ejemplos de actividades de cada una de estas categorías que pueden servir de orientación para la elaboración del perfil de apoyos de los alumnos.

Cuadro 4. Funciones y actividades de apoyo

FUNCIONES DE APOYO	DESCRIPCION
1. Enseñanza.	▪ *Curriculares:* adaptación del currículo (modificación o priorización de algunos de sus componentes), secuenciación más específica, adaptación/modificación de la complejidad, adaptación/modificación de cantidad/tiempo/ritmo, enfoque curricular más funcional. ▪ *Organización:* enseñanza en pequeño grupo, individual dentro del aula, asistencia en el aula de educación especial, enseñanza en la comunidad, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales. ▪ *Instruccionales:* uso de programaciones específicas, de procedimientos concretos, enseñanza a partir de rutinas, modificación de las tareas (más cortas, más fáciles, más variadas), modificación de los materiales (adaptación de los libros de texto, las guías de estudio, adaptación de los materiales, uso de materiales alternativos, ayudas adicionales, etc.), modificación de las formas de presentación de las tareas. ▪ *Evaluación:* evaluación de necesidades, evaluación ecológica, evaluación funcional, evaluación continuada del progreso, pruebas de evaluación adaptadas, registros y gráficas de progreso, etc.
2. Amistad.	Interacción con iguales, compartir y confiar, acompañar, supervisar.
3. Planificación económica.	Defender el derecho a las prestaciones, concretar los beneficios del trabajo y de la SS, ayudar a la gestión del dinero, control de los ingresos y presupuestos, protección y ayuda legal.
4. Ayuda al trabajador.	Asesoramiento laboral, consejos, intervención y ayuda en crisis, ayuda en la adaptación al trabajo, aumentar la competencia en el trabajo, entrenamiento supervisado y obtención de instrumentos de tecnología asistida.
5. Apoyo conductual.	Análisis funcional, estrategias de manipulación de los antecedentes (manipulación de los acontecimientos ecológicos y situacionales, provisión de un programa y actividades de elección), enseñar conductas adaptadas (alternativas, incompatibles), manipulación de consecuencias eficaces, elaborar un plan de apoyo conductual, etc.
6. Ayuda en el hogar.	Mantenimiento y cuidado personal, ayuda para la movilidad, ayuda en el aseo y vestirse, adaptaciones arquitectónicas, control de la comida y alimentación, mantenimiento del hogar, ayudas sanitarias en el hogar, aparatos de alerta médica, servicios auxiliares en el hogar, servicios de respiro, apoyo conductual, programas de entrenamiento familiar.
7. Acceso y uso comunitario.	Ayuda en los desplazamientos, implicación en actividades de ocio y tiempo libre, entrenamiento en habilidades de desplazamiento y viales, oportunidades para conocer la comunidad, adaptación de vehículos, etc.
8. Apoyo sanitario.	Citas médicas, supervisión de la salud, intervenciones médicas, toma de medicamentos, conciencia de los peligros, aparatos de ayuda a la movilidad y fisioterapia.

El objetivo principal de los apoyos en la etapa escolar es proporcionar un conjunto de ayudas ordenadas y consensuadas que permitan organizar la respuesta educativa del alumno con necesidades especiales, su participación en los entornos más integrados posibles y su máximo progreso personal y social. Además, es importante determinar el tipo de ayudas en los entornos familiar y comunitario.

Dada su relevancia, nos centraremos en la función de enseñanza. Ésta, cuando se aplica en la edad escolar, hace referencia fundamentalmente a las adaptaciones curriculares. La mayoría de los alumnos con retraso mental o que presentan dificultades de aprendizaje requieren algún tipo de adaptación del currículo escolar para progresar (adaptaciones del contenido, de las estrategias de enseñanza, de las situaciones educativas, etc.).

Aunque la necesidad de las adaptaciones es evidente para los alumnos con necesidades especiales, lo que resulta más complejo es su comprensión y aplicación. Hay que entender las adaptaciones como un recurso y una estrategia para facilitar el acceso del alumno al currículo (Wehmeyer, 2002, 2003). Desafortunadamente, no existe un acuerdo unánime sobre lo que son y constituyen las adaptaciones curriculares y cómo elaborarlas. A pesar de sus limitaciones, es interesante la descripción de adaptación curricular que adoptan Udavari-Solner y Thousand (1995). Estos autores afirman que «cualquier adaptación curricular representa un ajuste o modificación del entorno, la enseñanza o los materiales que se utilizan para el aprendizaje y que mejora la competencia del alumno o le permite participar aunque sea parcialmente en una actividad» (p. 155).

A pesar de los distintos enfoques para clasificar o categorizar las adaptaciones curriculares (Falvey y otros, 1996; Hoover y Patton, 1997; Scott, Vitale y Masten, 1999), pensamos que la forma más concreta de conceptualizar y organizar estas adaptaciones y, en consecuencia, proponer las diversas actividades de apoyo, es conservar la propuesta de la estructura actual del currículo escolar. Así pues, las adaptaciones del currículo se refieren al qué, cómo y cuándo enseñar (y a veces, también, dónde enseñar) y el qué, cómo y cuándo evaluar. Desde esta perspectiva, la siguiente sería una propuesta práctica de organizar las actividades de apoyo dentro de la función de enseñanza:

- *Curriculares:* se refieren básicamente al qué enseñar. Supone, pues, la adaptación y/o modificación de los contenidos y objetivos curriculares. Dentro de este apartado, las distintas actividades de apoyo se concretan en: adaptación del currículo (modificación o priorización de algunos de sus componentes), ampliación del currículo, secuenciación más específica, adaptación/modificación de la complejidad, de la cantidad, del tiempo, del ritmo, enfoque curricular más funcional, etc.
- *Organizativos:* se incluyen en este apartado el tipo de apoyos basados en el agrupamiento de los alumnos y en la organización del tiempo y de los espacios que son diferentes a los habituales. Algunos ejemplos son: la enseñanza en grupo pequeño, individual dentro del aula, el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, la asistencia en el aula de educación especial, el aprendizaje en la comunidad, etc.
- *Instruccionales:* son el tipo de ayudas relacionadas básicamente con el cómo enseñar; aquellas adecuaciones en las estrategias, las actividades y/o los materiales de enseñanza. Estas actividades de apoyo se concretan en: uso de programaciones específicas, de procedimientos concretos, enseñanza a

partir de las rutinas diarias, modificación de las tareas (más cortas, más fáciles y variadas), modificación de los materiales (adaptación de los libros de texto, las guías de estudio, adaptación de materiales, uso de materiales alternativos, de ayudas adicionales, etc.), modificación de las formas de presentación de las tareas, etc.

- *Evaluación:* representa un tipo de ayuda que tiene relación con el qué, el cómo y el cuándo evaluar. Las actividades de apoyo incluyen: evaluación de necesidades, ecológica, funcional, continuada del progreso, pruebas de evaluación adaptadas, registros y gráficas de progreso, etc.

Ciertamente, esta propuesta no representa una categorización exhaustiva ni completa del tipo de actividades de apoyo que se pueden proporcionar dentro de la función de enseñanza. No obstante, se trata de una aproximación más organizada y fácil para elaborar el perfil de apoyos del alumno.

Finalmente, la intensidad de los apoyos depende de diversas circunstancias y de acuerdo con las personas concretas, las situaciones y las etapas de la vida. Existen cuatro intensidades distintas:

1. *Intermitente* (se proporcionan cuando se necesitan).
2. *Limitada* (se caracteriza por su consistencia en el tiempo; limitado, pero no intermitente).
3. *Extensa* (se definen por su implicación continuada y regular en algunos entornos y sin límite de tiempo).
4. *Generalizada* (se proporcionan en diferentes entornos y son potencialmente para toda la vida).

El sistema del 2002 propone un proceso de tres pasos para la identificación y determinación del tipo y de la intensidad de los apoyos.

Paso 1: Identificar las áreas de apoyo relevantes

Se han identificado una serie de áreas que pueden servir ya sea para evaluar las necesidades de apoyo o a fin de determinar el tipo y la intensidad de las actividades en cada una de ellas. Éstas son: desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida comunitaria, trabajo, salud y protección, aspectos conductuales, sociales, y protección y defensa. En la etapa educativa, les áreas de apoyo deberán referirse esencialmente a las que establece el currículo ordinario.

Paso 2: Identificar las actividades de ayuda relevantes a cada área de apoyo

Ya hemos comentado anteriormente este apartado. De acuerdo con las necesidades de la persona, la edad y sus fortalezas y debilidades así como las características de su entorno, deben seleccionarse aquellas actividades que fomenten resultados valorados (independencia, aprendizaje, participación, etc.).

Paso 3: Evaluar el nivel o la intensidad de los apoyos necesarios

La intensidad de los apoyos se puede llevar a cabo con una escala Likert de 5 puntos y que resulta de la suma simple de la frecuencia evaluada (menos de un mes, mensual-

mente, semanalmente, a diario, a cada hora), el tiempo de apoyo diario (ninguno, menos de 30 minutos, de 30 minutos a 2 horas, de 2 a 4 horas, 4 horas o más) y/o el tipo de apoyo (ninguno, supervisión, ayuda verbal o gestual, ayuda física parcial, ayuda física total).

La Escala de Intensidad de los Apoyos –Supports Intensity Scale–

Es un instrumento especialmente elaborado para medir el nivel de apoyos prácticos que precisan las personas con retraso mental a fin de conseguir vidas normales, independientes y de calidad dentro de la sociedad (Thompson y otros, 2004).

Comprende tres secciones:

1. La primera, las necesidades de apoyo conductual y médicas excepcionales, mide las necesidades de apoyo en 16 condiciones médicas y 13 conductas problemáticas.
2. La segunda, la escala de necesidades de apoyos, contiene 49 actividades de vida agrupadas en seis subescalas: vida en el hogar, vida comunitaria, aprendizaje, trabajo, salud y seguridad, y actividades sociales.
3. La tercera, escala de defensa y protección complementaria, evalúa 8 actividades.

Cuando se rellena esta prueba, se examinan las necesidades de apoyo para cada actividad de vida y con relación a tres medidas: frecuencia, tiempo de apoyo diario y tipo de apoyo. El nivel de intensidad de apoyos se determina a partir de un índice de necesidades de apoyos totales.

Con toda seguridad, este instrumento supondrá un cambio radical en la forma de determinar y aplicar el perfil de apoyos. Representa un instrumento objetivo (ha sido validado) y eficaz para justificar las necesidades de apoyo de las personas con retraso mental. Dada su novedad, resulta precipitado prever todas las implicaciones que su uso puede suponer.

Como ya hemos comentado anteriormente, tanto la determinación de los apoyos de acuerdo con el proceso propuesto en el sistema 2002, como la Escala de Intensidad de los Apoyos son dos propuestas complementarias. La primera proporciona una información más cualitativa mientras que la segunda es más cuantitativa. Lo que parece evidente es la necesidad de utilizar conjuntamente estas dos propuestas para determinar, de forma razonada y adecuada, el perfil de apoyos que necesita una persona con retraso mental.

Concreción de la relación entre las capacidades de etapa priorizadas y las áreas, los contenidos y los objetivos curriculares

Una parte muy importante de la evaluación es la concreción de la propuesta curricular. Cuando se han definido las fortalezas y debilidades del alumno en las distintas áreas curriculares o de apoyo y se ha determinado su perfil, se debe establecer cuál será la propuesta que se seguirá en los próximos años. En este apartado de la

evaluación, conviene determinar aquellos contenidos y objetivos curriculares que se priorizarán en un plazo de dos o tres años (una evaluación debe revisarse, según los alumnos, como mínimo cada tres años). Tampoco resulta fácil llevar a cabo esta tarea. Como sucede en muchos aspectos de la educación de los alumnos con retraso mental, no disponemos de sistemas y orientaciones que nos faciliten la concreción de la propuesta curricular. A pesar de estas dificultades, puede servir de ayuda seguir el siguiente proceso para decidir la propuesta curricular:

1. Priorizar las capacidades de la etapa que el alumno debe conseguir de acuerdo con los resultados de la evaluación (fortalezas y debilidades en las áreas curriculares o de apoyo), la edad, las posibles expectativas, los intereses y las motivaciones del alumno, etc.
2. A partir de las capacidades priorizadas, seleccionar las áreas curriculares correspondientes.
3. Para cada una de las áreas, elegir los contenidos (del ciclo correspondiente) que, de alguna forma, responden a las necesidades del alumno.
4. De cada contenido, seleccionar los objetivos de ciclo que, en el período de tiempo establecido (2-3 años), el alumno debería conseguir. Estos objetivos de ciclo, además, constituirán los criterios de evaluación del progreso del alumno así como de la consistencia del perfil de apoyos definidos en la evaluación.

Como se puede observar, este proceso de concreción curricular es un poco peculiar. No sigue estrictamente todos los componentes que define el proyecto curricular. Pensamos que puede resultar una tarea interminable y sin sentido llevar a cabo una determinación más precisa. Lo importante es establecer una relación entre las decisiones que se toman en la evaluación y la práctica diaria. El proceso descrito anteriormente supone una estrategia posible y concreta. De esta forma, lo que interesa es seleccionar y adaptar los contenidos y objetivos de ciclo que, por una parte, están relacionados con las capacidades de la etapa seleccionadas y, por otra, sirvan de base para elaborar los programas educativos individualizados de cada curso escolar. El cuadro 5 es un ejemplo de segundo nivel de concreción para un alumno con retraso mental.

Será, pues, a partir de esta selección de contenidos y objetivos de ciclo que se elaborará el programa educativo individualizado de curso. Resulta relativamente fácil relacionar estos contenidos y objetivos con los de las áreas curriculares y con las capacidades de etapa priorizadas.

Procedimientos y criterios para la revisión de las evaluaciones

Una tarea imprescindible y que muchas veces no se tiene en cuenta es la revisión periódica de las evaluaciones y la actualización o nueva redacción del perfil de apoyos y de la propuesta curricular. Ya hemos comentado que, con los alumnos con retraso mental, y de acuerdo con sus características peculiares y con su entorno escolar, las evaluaciones deben revisarse cada dos o tres años (en la mayoría de

Cuadro

ÁREA

Matemáti

Cuadro 5. Ejemplo de concreción curricular

ÁREA	CONTENIDO	OBJETIVOS
Matemáticas	*Números naturales y operaciones*	
	1. Lectura de números hasta 100.	▪ Leer números hasta 100 en el entorno escolar que designen situaciones cuantificables conocidas por él.
	2. Escritura hasta 100.	▪ Escribir números hasta 100 en el entorno escolar que designen situaciones cuantificables conocidas por él.
	3. Seriación numérica oral y escrita hasta 100.	▪ Decir la seriación oral del 0 al 100. ▪ Decir la seriación escrita de 10 en 10. ▪ Escribir 30 números del 0 al 100. ▪ Realizar la seriación escrita de 10 en 10.
	4. Composición y descomposición de números.	▪ Componer y descomponer números en forma polinómica con decenas hasta 100.
	5. Utilización de los signos = y ≠ entre dos números formados por decenas, para establecer relaciones de igualdad y desigualdad.	▪ Reconocer la igualdad y la desigualdad entre dos números y utilizar los signos = y ≠ con decenas. ▪ Completar una igualdad o desigualdad con un número.
	6. Utilización de los signos < y > entre dos números formados por decenas, para establecer relaciones de inferioridad o superioridad.	▪ Reconocer la superioridad e inferioridad entre dos números, utilizando los signos < y > con decenas y unidades. ▪ Completar una inferioridad y superioridad con un número.
	7. Ordenación de números por orden creciente y decreciente en números formados por decenas.	▪ Ordenar números por orden creciente y decreciente.
	8. Resolución de sumas de dos sumandos sin llevar hasta DU + DU.	▪ Resolver sumas DU + U sin llevar representando los elementos mientras sea necesario, presentadas horizontal y verticalmente.
	9. Resolución de restas sin llevar hasta DU – DU.	▪ Resolver restas DU - U sin llevar, representando los elementos.

ocasiones podría coincidir con el cambio de ciclo). Este proceso de revisión y actualización debe partir de la evaluación educativa anterior.

La revisión periódica de la evaluación debería contemplar estos objetivos:

- Analizar si la provisión del perfil de apoyos se ha llevado a cabo y ha permitido asegurar el progreso del alumno y la mejora de su calidad de vida.
- Valorar hasta qué punto se ha conseguido la propuesta curricular y si el alumno progresa con relación a las capacidades establecidas.
- Estimar las causas o motivos que pueden explicar el logro o no de los resultados actuales.
- Actualizar la información del alumno con relación a su nivel de competencias, salud, entorno familiar, etc.
- Establecer las fortalezas y debilidades a partir de la nueva información recogida.
- Tomar medidas de ajuste o mejora tanto para la provisión de apoyos como para la elaboración de la propuesta curricular.

Sin lugar a dudas, y por la experiencia acumulada, un proceso de evaluación como el que se ha descrito en este capítulo sirve de ayuda al alumnado, a los profesionales que trabajan con él y a su familia. En definitiva, lo que realmente importa es determinar un perfil ajustado, razonado y compartido de los apoyos que necesita un alumno o una alumna con retraso mental y que constituye la base principal para promover su independencia, sus relaciones, sus contribuciones, su participación escolar y comunitaria y su bienestar personal. Ésta es parte de nuestra responsabilidad. Ésta es, además, nuestra mejor aportación profesional.

Bibliografía

AINSCOW, M. (1999): «Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades». *Siglo Cero*, 30 (1), pp. 37-48.

AINSCOW, M. y otros (2000): *Creating the conditions for school improvement. A handbook of staff development activities*. Londres. David Fulton Publishers.

AMAN, M.G.; SINGH, N.N. (1986): *Aberrant Behavior Checklist*. East Aurora, NY. Slosson Educational Publications, Inc.

ASOCIACIÓN AMERICANA SOBRE RETRASO MENTAL (2004): *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid. Alianza Editorial.

BERESFORD, J. (2001): *Collecting information for school improvement. Model questionnaires and research instruments*. Londres. David Fulton Publishers.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002): *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol. CSIE.

DABKOWSKI, D. (2004): «Encouraging active parent participation in IEP team meetings». *Teaching Exceptional Children*, 36 (3), pp. 34-30.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1997): *Excellence for all children. Meeting special educational needs*. Londres. The Stationery Office Limited.

DURAND, V.M. ; CRIMMINS, D.B. (1992): *The motivation assessment scale (MAS. Administration guide)*. Topeka. Monaco and Associates Incorporated.

FALVEY, M
STAIN
Pau
FONT, J. (1
taro
versi
– (2002): E
tal. A
FONT, J.; A
educ
GIANGREC
com
disa
GINÉ, C. (1
neces
talan
GINÉ, C.; R
de ce
educ
GREENSPA
LOCK
cat o
GREENSPA
adap
Man
hingt
HARRISON
chol
HOOVER, J.
and t
HOPKINS.
hand
HORWITZ
tai re
JANÉ, M.C.
d'Edu
LAVIGNA.
ce sv
LUCKASSO
tems
LUCKASSO
of su
MASON, C.
their
MINISTERI

FALVEY, M.; GIVNER, C.C.; KIMM, C. (1996): «What do I do monday morning?», en STAINBACK. S.; STAINBACK, W.: *Inclusion. A guide for educators.* Baltimore. Paul H. Brookes, pp. 117-138.

FONT, J. (1997): «El nou model de definició, classificació i sistemes de suport del retard mental». *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat,* 1 (1), pp. 24-35.

— (2002): *L'avaluació psicopedagògica dels alumnes amb condicions de retard mental. Noves propostes d'elaboració.* Documento no publicado.

FONT, J.; ALOMAR, E.; MAS, J. (2004): «La evaluación de la calidad en los centros de educación especial. Una prueba piloto». *Siglo Cero,* 35 (1), pp. 37-44.

GIANGRECO, M.; CLONINGER, C.; IVERSON, V. (1998): *Choosing outcomes and accommodations for children. A guide to educational planning for students with disabilities.* Baltimore. Paul H. Brookes.

GINÉ, C. (1997): «L'avaluació de les necessitats educatives especials dels alumnes: la necessària col·laboració dels mestres i dels psicopedagogs». *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat,* 1 (1), pp. 1-9.

GINÉ, C.; RUIZ, R. (1991): «Las adecuaciones curriculares y los proyectos educativos de centro», en MARCHESI, A., COLL, C.; PALACIOS, J.: *Desarrollo psicológico y educación III.* Madrid. Alianza Editorial, pp. 337-349.

GREENSPAN, S. (1999): «A contextualist perspective on adaptive behavior», en SCHALOCK, R.; BRADDOCK, D. (eds.): *Adaptive Behavior and its Measurement, Implications for the field of mental retardation.* Washington. AAMR, pp. 61-80.

GREENSPAN, S.; SWITZKY, H.N.; GRANFIELD, J.M. (1996): «Everyday intelligence and adaptive behavior: A theorical framework», en JACOBSON, J.W.; MULICK, J.A.: *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation.* Washington. American Psychological Association, pp. 127-135.

HARRISON, P.L.; OAKLAND, T. (2000): *ABAS. Manual.* San Antonio, Texas. The Psychological Corporation.

HOOVER, J.J.; PATTON, J.R. (1997): *Curriculum adaptations for students with learning and behavior problems. Principles and practices.* Austin. Pro-Ed.

HOPKINS, D. y otros (1999): *Creating the conditions for classroom improvement. A handbook of staff development activities.* Londres. David Fulton Publishers.

HORWITZ, S.M. y otros (2002): *The health status and needs of individuals with mental retardation.* Washington. Special Olympics.

JANÉ, M.C. (2004): «Diagnòstic dual en el retard mental». *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat,* 8 (1), pp. 42-57.

LAVIGNA, G.W. y otros (1994): *The Periodic Service Review. A total quality assurance system for human services and education.* Baltimore. Paul H. Brookes.

LUCKASSON, R. y otros (1992): *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports.* Washington. American Association on Mental Retardation.

LUCKASSON, R. y otros (2002): *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10.ª ed.). Washington. American Association on Mental Retardation.

MASON, C.; MCGAHEE-KOVAC, M.; JOHNSON, L. (2004): «How to help students lead their IEP meetings». *Teaching Exceptional Children,* 36 (3), pp. 18-24.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): *La evaluación psicopedagógica: Mo-*

delo, orientaciones, instrumentos. Madrid. Centro de Desarrollo Curricular.
MONJAS, I. (2002): *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS).* Madrid. CEPE.
MONTERO, D. (1993): *Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades.* Bilbao. Ediciones El Mensajero.
O'NEILL, R.E. (1990): *Functional analysis of problem behavior: A practical assessment guide.* Sycamore. Sycamore, Il.
PACLAWSKYJ, T.R. y otros (2001): «Questions about behavioral function (QABF): A behavioral checklist for functional assessment of aberrant behavior». *Research and Developmental Disorder,* 28, pp. 77-81.
REISS, S.; VALENTIN-HEIN, D. (1990): *Reiss scales for children's dual diagnosis.* Chicago. IDS.
ROJAHN, J. (2001): *The Behavior problems inventory (BPI-01).* Disponible en *www.gmu.edu/departments/ccd/Rojahn/*
SALEND, S.J. (1994): *Effective mainstreaming. Creating inclusive classrooms.* Nueva York. Macmillan Publishing Company.
SCHALOCK, R.L. (1995): «Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyos de la AAMR de 1992». *Siglo Cero,* 26 (1), pp. 5-13.
– (1999): «Hacia una nueva concepción de la discapacidad». *Siglo Cero,* 30 (1), pp. 5-20.
SCHALOCK, R.L. y otros (1994): «The changing conception of mental retardation: Implications for the field». *Mental Retardation,* 32 (3), pp. 181-193.
SCOTT, B.J.; VITALE, M.R.; MASTEN, W.G. (1999): «Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms». *Remedial and Special Education,* 19 (2), pp. 106-119.
THOMPSON, J. y otros (2002): «Integrating supports in assessment and planning». *Mental Retardation,* 40 (5), pp. 390-405.
THOMPSON, J. y otros (2004): *Support Intensity Scale, Users Manual.* Washington. AAMR.
UDVARI-SOLNER, A.; THOUSAND, J. (1995): «Effective organisational, instructional and curricular practices in inclusive schools and classrooms», en CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A.: *Towards inclusive schools?.* Londres. David Fulton Publishers, pp. 147-163
VERDUGO, A. (2003): «Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental». *Siglo Cero,* 34 (1), pp. 5-19.
WALKER, H. y otros (1983): *The Walker social curriculum: The Accepts program.* Texas. Pro-Ed.
WARNOCK, H.M. (1986): *Special Education Needs. Report of the committee of enquiry into education of handicapped children and young people.* Londres. Her Majesty's Stationery office.
WEHMEYER, M. (2003): «Autodeterminació i accés al currículum general. Promoure l'autodeterminació i l'accés al currículum general». *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat,* 7 (2), pp. 78-90.
WEHMEYER, M.; PATTON, J.R. (2002): *Mental retardation in the 21st century.* Austin, Texas. Pro-Ed.
WOOD, W. y otros (2004): «Promoting student self-determination skills in IEP planning». *Teaching Exceptional Children,* 36 (3), pp. 8-16.

Rela

AASS:
ABS:
ACI:
ACPEAP
AMPAS:
AV:
BIAP:
CAE:
CAEP:
CAD:
CAP:
CDIAP:
CEE:
CIE:
CREC:
CREDA:
CSMIJ:
DAM:
DGAIA:
DGJJMA
DGOE:
DOGC:
DTS:
EAP:
EAP DV:
EBASP:
EE:
ESO:
EUTS:
FDAA:
GRAES:
HAIC:
ICS:
IES:
MEC:
NEE:
OD:
OI:
OMS:
ONCE:

Relación de siglas

AASS: Asistentas Sociales
ABS: Área Básica de Salud
ACI: Adecuación Curricular Individualizada
ACPEAP: Asociación Catalana de Profesionales de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico
AMPAS: Asociación de Madres y Padres de Alumnos
AV: Agudeza Visual
BIAP: Oficina Internacional de Audiofonología
CAE: Conducto Auditivo Externo
CAEP: Centro de Acción Educativa Preferente
CAD: Centro de Atención al Disminuido
CAP: Centro de Asistencia Primaria
CDIAP: Centro Diagnóstico de Atención Precoz
CEE: Centro de Educación Especial
CIE: Clasificación Internacional de Enfermedades
CREC: Centro de Recursos Educativos para Deficientes Visuales de Catalunya
CREDA: Centro de Recursos para Deficientes Auditivos
CSMIJ: Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil
DAM: Delegado de Asistencia al Menor
DGAIA: Dirección General de Atención a la Infancia y a la Adolescencia
DGJJMA: Dirección General de Justicia Juvenil y Medidas Alternativas
DGOE: Dirección General de Ordenación Educativa
DOGC: Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya
DTS: Diplomados en Trabajo Social
EAP: Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico
EAP DV: Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico específico para Deficientes Visuales
EBASP: Equipo Básico de Atención Social Primaria
EE: Educación Especial
ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria
EUTS: Escuela Universitaria de Trabajo Social
FDAA: Federación Deportiva de Ámbito Autonómico,
GRAES: Centros de Acogida y Residenciales de Atención Educativa
HAIC: Hearing Aid Industry Conference
ICS: Institut Català de la Salut
IES: Instituto de Enseñanza Secundaria
MEC: Ministerio de Educación y Ciencia
NEE: Necesidades Educativas Especiales
OD: Ojo Derecho
OI: Ojo Izquierdo
OMS: Organización Mundial de la Salud
ONCE: Organización Nacional de Ciegos de España

PCC: Proyecto Curricular de Centro
PEC: Programa de Educación Compensatoria
PEI: Programa de Educación Individualizada
PTT: Plan de Transición al Trabajo
SAD: Servei d'Atenció a Domicili
SAIA: Servicio de Atención a la Infancia y a la Adolescencia
SAV: Sistema de Asesoramiento Vocacional
SAVIC: Sistema de Asesoramiento Vocacional Informático para Ciegos
SEDEC: Servei d'Ensenyament del Català
SMI: Salario Medio Interprofesional
SRHI: Servicio de Rehabilitación y Habilitación Integral de la ONCE
SSAP: Serveis Socials d'Atenció Primària
TAE: Taller de Lengua
UAB: Universitat Autònoma de Barcelona
UBASP: Unitats Bàsiques d'Atenció Social Primària
UEC: Unidad de Escolarización Compartida

Sobre los autores

Anna Agón Angrill, *aagon@pie.xtec.es*, es licenciada en Pedagogía y maestra de primaria en las especialidades de educación especial, matemáticas y ciencias experimentales. Ha ejercido su actividad profesional en la formación de adultos, en secundaria y en el EAP del Berguedà. Actualmente trabaja en el CEIP Vallgorguina de Vallgorguina (Barcelona).

Lluís Álvarez Domínguez, *lluis@lukas21.com*, es licenciado en Psicología y profesor de educación especial. Ha repartido los últimos treinta años de trabajo entre los ámbitos de la educación especial y el asesoramiento psicopedagógico desde los EAP de Cataluña.

Ester Andújar, *estherandujar@hotmail.com*, diplomada en Trabajo Social, ejerce su actividad profesional en el Programa de Educación Compensatoria (Vallès Occidental, 1984) y el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico EAP Rubí (Barcelona, 2003). Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya.

Carles Augé, *cauge@pie.xtec.es*, trabaja actualmente en el EAP Sabadell (sector A) B-11. Es profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna de la Universidad Ramon Llull. Había trabajado en centros específicos para alumnos pluridiscapacitados y en un EAP específico para alumnado con discapacidad motriz.

Joan Bonals i Picas, *jbonals@pie.xtec.es*, psicólogo y doctor en Filosofía, trabaja como asesor psicopedagógico en el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico del Berguedà y en la formación del profesorado. Entre sus libros publicados, destacamos *El trabajo en equipo del profesorado* y *El trabajo en pequeños grupos en el aula*.

M.ª Mercedes Burillo Tarragüel, *mburillo@pie.xtec.es*, trabaja en el Programa de Educación Compensatoria desde el año 1998. Licenciada en Psicopedagogía, ha ejercido como maestra de educación especial.

Lola Calzada Pina, *lcalzada@pie.xtec.es*, ocupa una plaza de psicopedagoga en el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico B-19 de Viladecans desde el año 1989. Con anterioridad, había realizado tareas docentes y reeducativas en el ámbito de la educación especial y el lenguaje.

M. Claustre Cardona, *mcardona@pie.xtec.es*, licenciada en Pedagogía y logopeda, trabaja como psicopedagoga del Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius del Baix Llobregat-Anoia, del que es directora desde su creación en febrero de 1992. Ha publicado diversos artículos sobre las dificultades en la adquisición del lenguaje por pérdida auditiva o por otras causas.

Antoni Castelló, *toni.castello@uab.es*, es doctor en Psicología y profesor titular del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha investigado en el campo de la superdotación y el talento desde 1986, aunque en la actualidad se dedica fundamentalmente al ámbito más amplio de la inteligencia. Entre sus publicaciones recientes, pueden destacarse Inteligencias. *Una integración multidisciplinaria* (Masson, 2001) y *La inteligencia en acción* (Masson, 2002).

Teresa Colomer Llobet, *tcolomer@pie.xtec.es*, trabaja actualmente en el equipo de asesoramiento psicopedagógico de Sabadell (EAP B.34 de Sabadell). Es licenciada en Psicología, pedagoga terapeuta y logopeda.

Ramon Coma i Dosrius, *rcoma@pie.xtec.es*, es licenciado en Filosofía y Letras, en Ciencias de la Educación y profesor de pedagogía terapéutica por la Universidad Autónoma de Barcelona, así como máster en Intervención Psicopedagógica y Asesoramiento Curricular por la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Ejerce de psicopedagogo en el EAP B-28 de Cataluña (Vall del Tenes) desde hace más de quince años.

Joan de Diego Navalón, *jdiego12@pie.xtec.es*, trabaja en el EAP Gràcia de Barcelona. Es profesor asociado en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Ha trabajado especialmente en temas relacionados con el asesoramiento psicopedagógico y la innovación educativa.

Montse Dorado Mesa, *montserrat.dorado@uab.es*, es psicóloga, magíster en Psicopatología de Niños y Adolescentes y en Psicopatología Clínica Infanto-Juvenil. También esta postgraduada en Estadística. Su trabajo de investigación se centra en psicopatología infantil, concretamente en el campo de los problemas de conducta, sobre los cuales ha publicado algunos artículos. Actualmente ejerce como técnica superior de ayuda a la investigación, así como coordina algunos programas de tercer ciclo en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Josep Font i Roura, *l.estel@logiccontrol.es*, trabaja como director del centro de educación especial L'Estel y como profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic. Su ámbito de trabajo se centra actualmente en la educación y evaluación de las personas con discapacidad intelectual y en proyectos de inclusión educativa.

Montserrat Fontbona, *mfontbon@pie.xtec.es*, es diplomada en Trabajo Social, ejerce su actividad profesional en el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico EAP-Alt Maresme (Barcelona, 1994). Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya.

M. Claustre Jané i Ballabriga, *MariaClaustre.Jane@uab.es*, es licenciada en Psicología, diplomada en Pedagogía Terapéutica y Logopedia, doctora en Psicología

(UAB, 1993) y premio extraordinario de doctorado (1993). Dedicación asistencial y docente en el ámbito de la psicopatología de la infancia i la adolescencia. Profesora titular de psicopatología infanto-juvenil en la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordinadora del máster de Psicopatología Infanto-Juvenil de la UAB. Directora de veinticinco trabajos de investigación en el ámbito de la salud mental infantil y de dos tesis doctorales en el mismo campo. Autora o coautora de cuatro libros, diez capítulos de libro y más de treinta trabajos de investigación en la especialidad.

Àngela González, *mgonza22@pie.xtec.es*, trabaja en el ámbito del asesoramiento psicopedagógico en el EAP del Berguedà. Ha impartido cursos de formación del profesorado sobre el aprendizaje del lenguaje escrito. En los últimos años, ha trabajado en el análisis de centros educativos desde una perspectiva institucional. Es coautora del libro *Avaluar l'aprenentatge de 3 a 7 anys* (Graó, 2003).

Remei Grau i Pujol, *rgrau124@pie.xtec.es*, trabaja en el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico de Horta-Guinardó, de Barcelona. Ha colaborado en la Universitat Oberta de Catalunya como docente y en la elaboración de material didáctico. Actualmente, colabora en tareas de formación de la ACPEAP. Ha redactado diversas publicaciones sobre lenguaje escrito y sobre atención a la diversidad.

Teresa Huguet, *thuguet@pie.xtec.es*, trabaja en el Equipo de Orientación y Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) de Esplugues-Sant Just (Barcelona). Ha participado en actividades de formación permanente del profesorado y en la formación de psicopedagogos. Ha colaborado en diversas publicaciones sobre educación e intervención psicopedagógica.

Dolors Llobet, *mllobet@minorisa.es*, diplomada en Trabajo Social, ejerce su actividad profesional en el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico EAP-Bages (Barcelona,1983). Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya.

M. Teresa Masot Espasa, *mmasot@pie.xtec.es*. trabaja actualmente en el equipo de asesoramiento psicopedagógico de Sabadell (EAP B.34 de Sabadell). Es licenciada en Psicología i en Pedagogía.

Francesc Vicent Mena i Berbegall, *fmena12@hotmail.com*, y **Juanjo Siguero Ayuso**, *jsiguero12@hotmail.com*, son licenciados en Psicología y profesores de EGB. Ambos han ejercido la profesión de maestro en diferentes ámbitos educativos, pero muy especialmente en atención a la diversidad. En la actualidad, son psicopedagogos del EAP per a Deficients Visuals, que proporciona atención a la población escolar con discapacidades visuales en Cataluña.

Isabel Navarro Reche, *inavarro@pie.xtec.es*, trabaja actualmente en el equipo de asesoramiento psicopedagógico de Sabadell (EAP B.34 de Sabadell). Es maestra, licenciada en Psicología y logopeda.